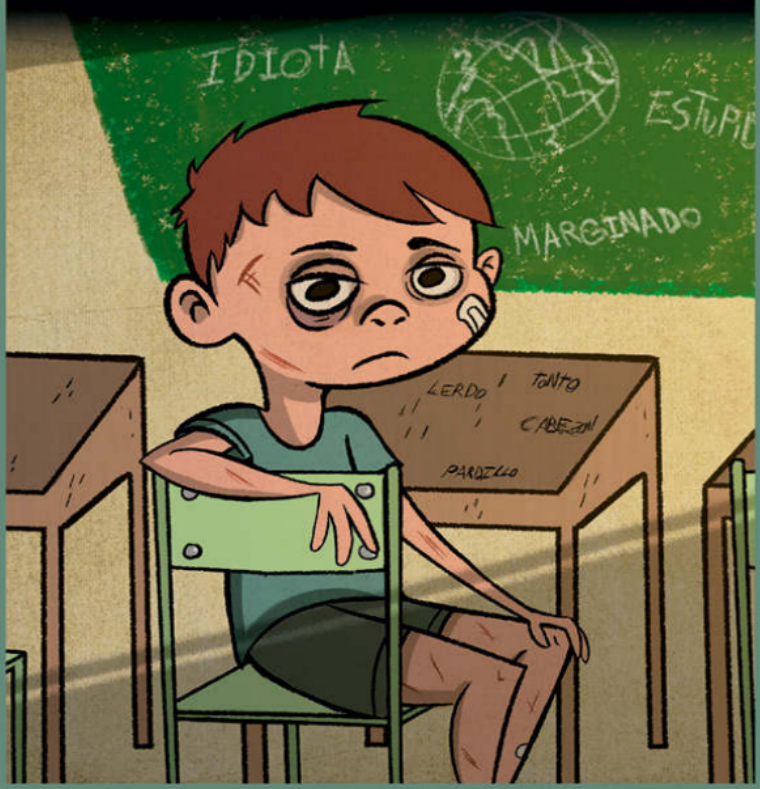
Javier Urra

La huella del silencio

Estrategias de prevención y afrontamiento del **ACOSO ESCOLAR**



Morata

Tema: Acoso escolar

Javier URRA PORTILLO

La huella del silencio

Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar

Ediciones **Morata** S.L.
Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo
28701 San Sebastián de los Reyes - Madrid - ESPAÑA
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

La huella del silencio

Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar

Por
Javier URRA PORTILLO

© Javier URRA PORTILLO
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.
Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores, pero no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2018)
Nuestra Señora del Rosario, 14
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es - morata@edmorata.es
Derechos reservados
ISBNpapel: 978-84-7112-865-2
ISBNebook: 978-84-7112-904-8
Depósito Legal: M-23.753-2018

Compuesto por: Sagrario Gallego Simón
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)
Ilustración de la cubierta de Iván Morán: *La huella del silencio,* 2018. Reproducido con autorización.

Fotografía de Javier Urra de la sobrecubierta realizada por Natalia Karchmar.

Nota editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en

el 91 4480926

Contenido

CAPÍTULO **1**: **Diagnóstico del acoso escolar**

1. Definición.- *2. Tipos de bullying*.- *3. ¿Quiénes están implicados en el bullying?*.- *4. Características de los actores implicados*.- *5. Roles que pueden adquirir víctimas y victimarios*.- *6. Efectos del bullying*.- *7. Indicadores de victimización*.- *8. Protocolos de actuación en los centros escolares*.

CAPÍTULO **2**: **Estrategias de prevención**

1. Características que debe observar un programa de prevención basado en la evidencia (NIDA 2011).- *2. Otros estudios*. Cómo erradicar el acoso escolar. Cómo prevenir la situación de los acosados. Cómo prevenir los problemas de los alumnos que acosan desde la familia y la escuela. Características de la escuela que es preciso modificar. Proyecto piloto para los centros educativos: "Mejora de
la convivencia y prevención del acoso escolar. Equipo
de apoyo contra el acoso escolar. Comunidad de Madrid.

CAPÍTULO **3**: **Estrategias de afrontamiento**

1. Claves de la eficacia de un programa contra el acoso escolar. Claves para poner fin al acoso escolar.- *2. Programas contra el acoso escolar*. Estudio de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Enfoque global. Programa Olweus. Método KiVa. Programa Zero (Noruega). Proyecto Educar en Valores. Guía de Buenas Prácticas de la Policía Municipal de Pozuelo de Alarcón. "Jóvenes + Policía = Seguridad Vital"
(Ayto. de Pozuelo de Alarcón). Programa TEI: Tutoría entre iguales. Plan contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid (2017). Programa Taldeka. Asignatura Empatía. Alumnos mediadores. IES Las Musas (Madrid). Plan Nacional para la prevención e intervención en acoso escolar de la AEPAE (Asociación Española para
La Prevención del Acoso Escolar).- *3. Afrontamiento del bullying LGTBIfóbico*.- *4. Detectamos un caso de acoso. Y ahora ¿qué?*.

CAPÍTULO **4**: **Adendas**

1. Ciberacoso.- 1.1. ¿Qué es el ciberbullying? Definición. 1.2. Características especiales del ciberbullying (Smith, 2013). 1.3. Tipologías del ciberbullying. 1.4. Características de los actores. 1.5. Aspectos comunes de bullying y ciberbullying. 1.6. ¿Cómo se origina el bullying y el ciberbullying?. 1.7. Otros problemas asociados al acoso y ciberacoso. 1.8. Estrategias de prevención y afrontamiento
del ciberbullying. *2. Otros aspectos relevantes*.- *3. Un caso real*.- *4. En mi aula tengo un caso de acoso escolar*.

CAPÍTULO **5**: **Epílogo**
CAPÍTULO **6**: **Bibliografía, Documentos y Normativa**

1. Bibliografía.- *2. Documentos*.- *3. Normativa*.

CAPÍTULO **7**: **Direcciones y teléfonos de interés**
ANEXO **I**: **Datos estadísticos sobre el acoso escolar**
ANEXO **II**: **Consecuencias penales y civiles**

1. Responsabilidad penal en los supuestos de acoso escolar.- *2. Responsabilidad civil en los supuestos de acoso escolar*.

ANEXO **III**: **Las mal llamadas novatadas**
ANEXO **IV**: **Cuentos, libros, vídeos, música, cine que nos permiten trabajar con niñas y niños esta grave problemática**

1. Cuentos/Libros.- *2. Vídeos*.- *3. Cine*.- *4. Teatro*.- *5. Música*.

AGRADECIMIENTOS

Para aquellos que afirman que los problemas de los niños son insignificantes, les aseguro que el dolor causado por el acoso a cualquier edad rompe el alma.
(Signe Whitson)

CAPÍTULO

1

Diagnóstico del acoso escolar

Recordaré, mientras viva, al menor que siendo víctima de un auténtico grupo "mafioso", tenía que robar en casa a sus padres dinero para entregárselo a unos matones. El caso lo vi como psicólogo del Ministerio de Justicia, adscrito a la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Madrid y a sus Juzgados de Menores. No es fácil trasladar el miedo, el dolor desbordante de este niño.

Creo que los adultos no somos capaces de valorar la angustia insondable de un niño que es acosado de manera continuada, que es vejado, ridiculizado, machacado. Que no sabe qué hacer, que pide perdón, que busca ayuda entre los iguales, pero no la recibe. Que duda en decírselo a los profesores o a sus padres, pues teme que la situación empeore, que sea designado como un chivato, como un impotente, y tenga aún que sufrir más.

Helio Carpintero (2016) expone: "Recientemente, se ha realizado el análisis de un interesante e histórico caso de acoso del que hay informes biográficos muy notables, y cuyo interés se incrementa aún más por el singular protagonista que lo sufrió, que fue nuestro Premio Nobel de 1906 don Santiago Ramón y Cajal".

En efecto, una comunicación presentada en la reunión anual de la Sociedad de Historia de la Psicología Española (SEHP, 2016), por la Profesora V. del Barrio Gándara, examina desde una perspectiva clínica aquellas páginas de los *Recuerdos de mi vida* del gran científico (Ramón y Cajal, 1923), donde su autor evoca sus problemas escolares vividos durante sus estancias en Ayerbe, (entre 1860 y 1861), y luego en Huesca, (en 1861), como escolar al que algunos compañeros trataron de marginar y embromar agresivamente.

Ramón y Cajal (1852-1934), hijo de un modesto médico cirujano,

que con tesón llegó a obtener el título de doctor en medicina, sometido a numerosos cambios de residencia, hubo de ir pasando por distintas escuelas, en algunas de las cuales fue recibido con hostilidad y agresividad. Era una persona muy bien dotada intelectualmente, que leía y escribía a los seis años, y que tenía un padre enormemente exigente, austero y serio, que le forzaba al estudio. Para ir directamente al asunto que nos ocupa, recordemos su llegada con ocho años a la escuela de Ayerbe:

> Mi aparición en la plaza de Ayerbe fue saludada por una rechifla general de los chicos. De las burlas pasaron a las veras. En cuanto se reunían algunos y creían asegurada su impunidad, me insultaban, me golpeaban a puñetazos o me acribillaban a pedradas. ¡Qué bárbaros éramos los chicos de Ayerbe!
>
> (RAMÓN Y CAJAL, 1923, 23).

Es notable cómo aquel muchacho comprendió por qué pasaba aquello. Aquel rechazo tenía algún sentido. En efecto, dice:

> Yo no gastaba calzones o alpargatas, ni ceñía con un pañuelo mi cabeza, y eso bastó para que entre aquellos zafios pasara por señorito... Contribuía también mi antipatía, y la extrañeza causada por mi lenguaje.
>
> (*Ibid.*).

Nuestro autor no deja de advertir el fenómeno social que allí se producía, y escribe:

> ¿Por qué esta imbécil aversión al chico forastero? Lo ignoraba, y aún hoy no me lo explico bien.
>
> (*Ibid.*).

Como enseguida veremos, sigue siendo hoy un motivo potente generador de acoso la posesión de rasgos diferenciales respecto del grupo agresor, que responde de ese modo con rechazo a la presencia de diferencias.

> Ante la recepción que se le hacía, el muchacho decidió asumir entonces una vía de asimilación al grupo. “Acabé por acomodarme a su extraña jerigonza... (y) sentí la necesidad de sumergirme en la vida social, tomando parte en los juegos colectivos... [ ], así que amainó la mala voluntad de los muchachos para conmigo”.
>
> (*Ibid.*, 24).

De esta suerte, terminó por ser aceptado por el grupo y desmontó, gracias a su ingenio, la hostilidad que en un principio despertaba.

Nuevos traslados volvieron a hacer de él el alumno nuevo que llegaba de fuera, esta vez al Instituto de Huesca. Y de nuevo el problema reapareció. Tenía ya doce años, y en su nueva escuela encontró un muchacho seis años mayor que él que comenzó a dispensarle una reiterada agresividad verbal —le propinaba insultos, le llamaba "carne de cabra", e "italiano" (*Ibid.*, 58) por el abrigo raro y largo que vestía por imposición de su madre—, y de ahí pasó a la agresión física, hallando el modo de darle repetidas palizas. CAJAL dice que eso se debía, fundamentalmente, a que era visto allí como siendo él de Ayerbe, y llevar aquel abrigo extemporáneo, e indignarse por el uso que hacían de la fuerza con él. El nuevo problema necesitaba solución. El futuro histólogo examinó sus posibilidades:

> Halago y lisonja a los atropelladores; invocación a la autoridad; ejercicio intensivo de los músculos; ejercicio intensivo de la astucia.
>
> (*Ibid.*, 59).

Decidió que "los dos primeros eran deshonrosos"; optó por la reacción meditada. Su nuevo camino iba a ser un poco más largo: decidió no enfrentarse físicamente a su agresor, sino diferir la respuesta y esperar al momento que fuera oportuna, preparándose antes físicamente, y eligiendo cuidadosamente quién sería su adversario, para dar la batalla con posibilidad de éxito.

En las páginas de la autobiografía, su autor cuenta cómo dedicó lo mejor de sus esfuerzos a ponerse en forma, haciendo ejercicios sin cuento por los bosques de los alrededores, trepando y haciendo gimnasia, y alcanzando un excelente dominio de la honda, cosa que resultó muy eficaz. Llegado el momento en que se sintió fuerte, eligió como rival al antiguo agresor, al que fácilmente logró derribar con tiros de su honda, que pudo rematar con golpes bien propinados, y de pronto se encontró con que éste terminó por admirarle, cesó en su acoso, y reconoció el valor y el mérito del forastero de Ayerbe. La persecución sufrida, de un par de años de duración, terminó por agresión reactiva exitosa del antiguo acosado frente al acosador. El

comentario del protagonista es notable:

> Esto que a muchos parecerán chiquilladas, tiene decisiva importancia no sólo para la formación del carácter, sino hasta para la conducta ulterior durante la edad viril.
>
> (*Ibid*., 59).

La historia se comenta sola, pero no pasemos por alto algunos extremos. Como hace notar DEL BARRIO (2017), el fenómeno del acoso en distintas edades puede tener, como aquí ocurre, soluciones diferentes. Y la conducta de Cajal evidencia su gran talento a la hora de enfrentarse con el problema. También es interesante esa mención a la honda repercusión psíquica que esas llamadas "chiquilladas" tienen sobre la personalidad de innumerables muchachos y muchachas que las padecen. Por uno de sus lados, es una conducta antisocial y patológica, capaz de generar consecuencias indeseables en el psiquismo de los afectados, hasta grados de máxima peligrosidad.

El diccionario de la Real Academia Española (R.A.E.) define *Acosar* como: perseguir sin dar tregua ni reposo, a un animal o persona. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos. Y *Maltratar* como: tratar mal a alguien de palabra u obra.

> Considerados parte integrante de la experiencia escolar, inherentes a la dinámica propia del patio del colegio, como una lección más de la escuela en la que como anticipo de la vida, el menor tiene que aprender a resistir, a defenderse, a hacerse respetar e incluso a devolver el golpe. En esta concepción darwinista, los más débiles quedan con frecuencia sometidos a los designios de los matones o acosadores escolares.
>
> (FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO 10/2005, pág. 1).

En 1982 el Consejo de Europa declara la necesidad de que el sistema educativo de los países europeos tenga entre sus objetivos la paz y la promoción de las conductas no violentas (ORTEGA, 2008).

> El acoso en entornos educativos es un obstáculo para el disfrute del derecho a la educación y a la igualdad de acceso a las oportunidades.
>
> (NACIONES UNIDAS, 2016, pág. 11).

El primer estudio sobre violencia escolar en España (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989) se realizó con más de diez años de retraso frente a los emprendidos en Europa (Olweus, en 1973 en el gran Estocolmo y en 1983 en Noruega; Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, en 1982 en Finlandia; y Morita en 1985, en Japón). Tras los trabajos previos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Fernández y Quevedo (1991) y Ortega (1997), el primer estudio de carácter nacional será el solicitado en 1998 por la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español al Defensor del Pueblo. La intención era determinar la frecuencia y gravedad de la violencia en los centros educativos y el análisis de la incidencia de conflictos violentos entre los estudiantes de Secundaria en toda España (García y López, 2012).

La conducta antisocial y violenta se considera a menudo atractiva (Rodkin y Farmer, 2000) y es vista como un desafío a los valores de los adultos (Moffit, 1993).

Sin embargo, la agresividad es un instinto, un rasgo seleccionado por la naturaleza. No somos violentos por naturaleza, no hay violencia si no hay cultura que dé soporte (Ovejero, 2013) pues: “El agresivo nace pero el violento se hace” (Sanmartín, 2004a y 2004b).

La instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado no debe sustraer el conflicto de su ámbito natural de resolución, la comunidad escolar.

De los 600.000 adolescentes de entre 14 y 28 años que se suicidan anualmente en el mundo, un importante grupo lo hace impulsado por fenómenos de acoso —y ciberacoso, o acoso a través de redes sociales e internet.

En Europa se estima que hay un 5,9% de agresores y un 11,5% de acosados.

En Estados Unidos, un 61% de los escolares encuestados han afirmado creer que los estudiantes que han protagonizado fenómenos de tiroteo en las aulas, lo han hecho como respuesta a un proceso de acoso del que deseaban vengarse (Ambassadors 4 Kids Club, 2018). El ejemplo paradigmático es la matanza de Columbine. Elliot Aronson

publicó un estudio al respecto en que se defiende la hipótesis del acoso y del rechazo como la principal razón de aquella matanza (BLANCO, 2018).

Por mencionar un caso famoso, el suicidio de un escolar vasco de 14 años de Hondarribia, Jokin Zubeiro, muerto en 2004, tuvo implicaciones muy variadas, y terminó con sentencia judicial de los 8 menores implicados. Es la primera vez que en España se juzgaba a escolares por una conducta que pudo influir en Jokin hasta el punto de determinar que se quitara la vida.

El uso del derecho penal debe ser, en estos casos más que en ningún otro, la última ratio, porque no repara el mal causado al acosado, porque puede producir la insatisfacción entre la percepción que el acosado y sus allegados tienen del daño recibido y el contenido aflictivo de la medida impuesta y porque no actúa en principio por si misma de forma adecuada sobre el acosador y su entorno.

En el caso de la intervención con menores no nos basta con lograr, tal y como formulaba RADBRUCH, un derecho penal mejor, sino algo mejor que el derecho penal (VALMAÑA, 2015). Siendo el derecho penal de menores necesario.

Los datos son firmes. Las estadísticas de suicidio, de depresión, de agresión incluso con armas, muestran la solidez de un fenómeno que desearíamos erradicar. Pero para ello es preciso que entendamos su naturaleza, que veamos sus raíces en la constitución de la vida humana, y sus conexiones con otras dimensiones de ésta; en suma, necesitamos tener, siquiera sea en forma de hipótesis, un modelo interpretativo que nos ayude a entenderlo.

¿Por qué se pone en marcha una conducta violenta, y se buscan los refuerzos que parece que con ella se obtienen? La psicología contemporánea ha dado sustancialmente dos respuestas: una, porque hay un “instinto” innato de agresividad, y éste genera naturalmente respuestas violentas en determinadas situaciones, así que nuestra naturaleza biológica hace que se disparen esas reacciones cuando van movidas por fuertes y determinados impulsos. O bien, segunda posibilidad, porque se ha aprendido “vicariamente” que tales actos son

útiles y producen resultados satisfactorios, viendo a otros hacerlos en ciertas situaciones, y eso lleva a quienes lo observan y aprenden, a imitarlos.

Dentro de aquella posición instintivista, hay quienes han mantenido y mantienen que las conductas violentas están dentro del repertorio biológico de los individuos, y se activan espontáneamente cuando se dan situaciones de constricción, presión o coerción. Es la idea de que la agresividad que genera conductas violentas es un "instinto", que acompaña a la naturaleza humana.

La capacidad de agresividad y violencia comportamental de los individuos en determinadas situaciones —defensa de la prole y de la pareja, del territorio, posibilidad del apareamiento— tiene un valor biológico básico, y está mediada, en el caso humano, por todo un sistema que integra varias estructuras neurales del cerebro interno, que cumplen funciones operativas en tareas de memoria, emoción, sociabilidad y procesos ejecutivos, además de la agresividad. Es un sistema primordial para la conservación del individuo y de la especie (ROF, 1966; SANMARTÍN, 2004).

La segunda opción, en cambio, la ha tematizado en detalle la teoría del aprendizaje social. Albert BANDURA (1961) mostró experimentalmente hace ya años cómo aprenden y luego imitan los niños unas conductas violentas observadas en adultos que, actuando de modelos, golpean tentetiesos en una situación diseñada para que aquellos lo observen y puedan más tarde repetirlo. Ya en nuestro campo, innumerables estudios han confirmado la tesis de que con alta frecuencia los individuos acosadores se han criado en familias donde la violencia es un medio habitual empleado para el control de los individuos, y donde la manera de educar a los hijos, o "*parenting*", está orientada por actitudes autoritarias y hay falta de ternura en las relaciones entre padres e hijos (MUSITU, BUELGA, LILA, y CAVA, 2001).

No son soluciones totalmente incompatibles. La posible índole instintiva de una cierta conducta no la excluiría, en principio, del rango de las actividades útiles y sometidas al principio de la ley del efecto.

Además, la conducta de acoso podría tener otras profundas raíces

también ligadas a una visión naturalista de la naturaleza humana. Un tema, sumamente controvertido, el "darwinismo social", en otras palabras, a la teoría que supone que la idea de Darwin de que la evolución va produciendo los individuos más aptos para sobrevivir, que desplazan a los menos aptos, se ajustaría también a las situaciones de competición social entre grupos e individuos, de manera que aquellos que adquieren el poder y dominan sobre los demás, serían los más aptos, y biológicamente superiores. Y eso tendería a hacer ver al individuo acosador como superior al acosado, y biológicamente mejor. Han sido muchos los que han reaccionado en contra de tal manera de ver las cosas. En todo caso, el mundo humano del hombre actual no es isomorfo con el del animal. Como en su día escribió José L. PINILLOS (1979), "la violencia que nos amenaza... es un fenómeno del que la biología es condición necesaria, pero no suficiente. Sus determinantes más directos y específicos están primariamente en la sociedad, y sólo reflejamente en el cerebro". Es un hecho que en el mundo social se dan procesos de diferenciación social, vinculados a la posesión del poder y el control, donde se rompen las normas pactadas de convivencia y retorna, como retorna siempre lo reprimido, según decía FREUD (1915), a ley del más fuerte, que vuelve así a imponerse como principio válido.

1. Definición

El problema del acoso escolar, es un problema, que viene de lejos, pero que se agrava con el ciberbullying, y con una violencia extrema, en algunos casos. Pareciera que no existe limitación, que no hay una frontera, que el acosado es culpable por serlo.

Siendo Defensor del Menor realizamos un profundo estudio con profesionales que son citados en este libro, una de ellas la compañera de Academia y magnífica Catedrática de Psicología, María José DÍAZ-AGUADO. Pero también decidimos grabar un vídeo que dura ocho minutos y que lleva por título "Un día más"[1], al que acompaña un librito, en relación con el acoso escolar.

Pues bien, encargué dicho corto a quien ese año había ganado el Premio Goya de cortos, y se grabó en un instituto de Usera durante tres fines de semana. En uno de ellos, me acerqué a ver a los jóvenes y la grabación, y comprobé cómo ridiculizaban al acosado, le volcaban la mochila, le quitaban el bocadillo, le insultaban, le quitaban el bonobús.

Me llamó la atención lo bien que lo hacía el acosado. Tan es así que le comenté al director "¡qué gran actor!" Pero minutos después hablé con los chicos y les reconocí mi admiración por lo bien que entraba en el papel de víctima ese chico. Y cuál no sería mi sorpresa cuando me dijeron: "No tiene mérito, él es el pringao en clase, siempre, todos los días, por eso lo hemos elegido en el que es su papel". Sin comentario.

El acoso es un comportamiento de relación interpersonal violenta, protagonizado por un sujeto o grupo de individuos que, en un ambiente bien definido y tipificado, el de la vida escolar, llevan a cabo una serie de acciones para humillar, violentar, y someter a un compañero que desea escapar a él, pero es incapaz de hacer frente a las presiones de aquellos. Es un comportamiento que los agresores ponen en marcha, y que el acosado padece, y ello a lo largo de un tiempo considerable.

No se trata de conductas disruptivas que se producen de forma aislada, o de actos agresivos puntuales, tampoco se puede confundir con conductas de indisciplina (González Bellido, 2015).

El maltrato escolar entre los estudiantes es realmente un fenómeno muy antiguo. A principio de los años 70 este fenómeno ha sido objeto de un estudio más sistemático (Olweus, 1973 a 1978). Durante unos años, estos esfuerzos se circunscribieron en Escandinavia. No obstante, a finales de la década de los 80 y de los 90 el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España. En Los últimos 10 años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales (Olweus,

1993b).

El mero hecho de ponerle nombre a las cosas hace que estas existan o al menos que estén más presentes y visibles, pues los pueblos que no tienen un vocablo concreto para referirse al maltrato escolar entre iguales tienden a no verlo siquiera, como ocurría en España hace solo unos pocos años (OVEJERO, 2013).

El bullying se trata de un fenómeno que parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, como acosados, agresores o espectadores (la situación más frecuente) (DÍAZ-AGUADO, 2005).

Son los chicos los que presentan mayor probabilidad de ser acosados y en las chicas el acoso principal que se produce es el psicológico-relacional. El período de mayor incidencia es entre los 11 y 14 años.

Como todo comportamiento personal, se trata de una actividad con su finalidad, y su persistencia en el tiempo revela en el fondo su índole satisfactoria, es decir, que el sujeto o sujetos que la inician logran con ella resultados que les satisfacen, y que refuerzan y mantienen esa actividad de modo estable, mientras la situación no varía. Al decir esto no hacemos sino aplicar un principio explicativo bien conocido, la llamada 'ley del efecto' formulada por el psicólogo E. THORNDIKE (1898).

La violencia es, por encima de todo, un acto intencional, una acción que lleva dentro de sí la intención de hacer daño. La intención forma parte de la naturaleza del acto violento (BLANCO, 2018).

La diferencia entre un comportamiento grosero y uno malvado tiene que ver con la intención. Mientras que el primero son faltas de consideración no planificadas, en el segundo el objetivo es hacer daño o despreciar a alguien. Y a su vez la diferencia entre un comportamiento malvado y el acoso es que este último es intencionadamente agresivo, repetitivo en el tiempo e implica un desequilibrio de poder (WHITSON, 2017).

Cuando consideramos erróneamente el comportamiento grosero y

el malvado como acoso, corremos el riesgo de insensibilizarnos ante la gravedad que realmente supone el acoso. Sus tasas se reducen cuando el adulto comprende qué es verdaderamente el acoso y que no lo es. La grosería puede convertirse en maldad, y esta a su vez con el tiempo en acoso (WHITSON, 2017).

En las relaciones humanas, más aún en el caso de adolescentes, la convivencia puede generar conflicto y una mala resolución de éste, violencia, cuya repetición de forma sistemática nos lleva al acoso (GONZÁLEZ BELLIDO, 2015).

La intervención en este encadenamiento secuencial de agresividad se debe realizar cuando se detectan los primeros síntomas de conductas acosadoras de baja intensidad (exclusión y agresión verbal), es mucho más fácil actuar cuando se producen los primeros indicios que cuando las conductas disruptivas están normalizadas (GONZÁLEZ BELLIDO, 2015).

Esta impunidad de los agresores junto con el desconocimiento por parte de la familia y la pasividad de algunos centros educativos, configuran la “Ley del Silencio”, reforzando conductas moral, ética y socialmente intolerables (GONZÁLEZ BELLIDO, 2015).

Cualquier definición de bullying debe incluir los siguientes aspectos para poder diferenciarla de otros tipos de violencia:

- Conducta agresiva e intencionalmente dañina.
- Se da repetidamente en el tiempo.
- Se da en una relación interpersonal con un claro desequilibrio de poder.
- Suele darse sin provocación previa.
- El acosado se siente absolutamente indefenso e incapaz de escapar de la situación de dominio / sumisión en la que el agresor le ha colocado.
- Tiene consecuencias muy negativas físicas, psicológicas y sociales para él.

Una de las principales características a tener en cuenta desde el punto de vista psicológico, es el daño que se produce.

Pese a todas las definiciones desarrolladas en la literatura, la que más se cita y se toma como referencia es la del propio OLWEUS (1993):

> Comportamiento intencional y agresivo que ocurre en repetidas ocasiones contra una víctima cuando existe un desequilibrio de poder real o aparente y cuando la víctima se siente vulnerable e impotente para defenderse.

Una definición más específica sobre el acoso escolar es la que se da en los Estados Unidos en el año 2001 en la "No child left behind Act" (NCLBA) en la que se dice que el término acoso escolar se aplica a aquellas conductas relativas a la identidad de un alumno, o a la percepción de esa identidad, concernientes a su raza, color, nacionalidad, sexo, minusvalía, orientación sexual, religión o cualesquiera otras características distintivas que fueren definidas por las autoridades regionales o municipales competentes, siempre que:

A. Se dirijan contra uno o más alumnos.

B. Entorpezcan significativamente las oportunidades educativas o la participación en programas educativos de dichos alumnos.

C. Perjudiquen la disposición de un alumno a participar o aprovechar los programas o actividades educativos del centro escolar al hacerle sentir un temor razonable a sufrir alguna agresión física (VALMAÑA, 2015).

Hemos de tener en cuenta que el acoso escolar tiene un referente intergrupal o intercategorial (BLANCO, 2018).

Es un derecho humano fundamental para un niño el hecho de sentirse seguro dentro de la escuela y que se le ha de evitar la opresión y la humillación repetitiva que implica el acoso escolar. Ningún estudiante debería tener miedo de ir a la escuela por el temor de ser asediado o humillado y ningún padre ni madre debería preocuparse porque alguna de estas cosas le pudiera pasar a su hijo o hija (OLWEUS, 1993a).

En España el bullying no está directamente relacionado con el tipo de centro como en otros países (Informe PISA 2017)[2].

El acoso ocurre con mayor frecuencia cuando los estudiantes no

ven a los docentes como transmisores eficaces de las reglas de respeto y convivencia pacífica (Informe PISA, 2017).

Suele ocurrir en el aula, en el patio del centro, y en los alrededores a la ubicación del centro. En el resto de las zonas menos controladas (lavabos, vestuario...) suele ser la frecuencia más baja (Félix y Godoy, 2008).

El hecho de que el aula sea uno de los escenarios donde más actos violentos se producen resulta significativo, ya que es el lugar por excelencia más controlado por la figura del docente. No obstante, la mayoría de estos actos se producen en los cambios de clase, cuando el grupo queda sin vigilancia durante un período de tiempo no demasiado largo, pero al parecer sí suficiente como para que se produzcan (Félix y Godoy, 2008).

Aunque resulta paradójico, la figura de autoridad del profesorado no supone muchas veces un obstáculo para impedir determinados comportamientos disruptivos (Félix y Godoy, 2008).

El patio es el otro espacio donde tradicionalmente se producen estos actos. Es un ambiente más desestructurado, donde resulta más complejo vigilar y controlar todas las zonas (Félix y Godoy, 2008).

En el ocio los adolescentes declaran vivir menos situaciones de agresión entre iguales que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas, en las que sucede lo contrario. Las frecuentes situaciones de exclusión y humillación que se producen en la escuela parecen estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos (Díaz-Aguado, 2005).

Dar a conocer al conjunto de la sociedad la información sobre la incidencia de la violencia entre escolares es un paso fundamental para romper la tradicional “conspiración del silencio” que ha existido hacia este problema, superando la frecuente tendencia que llevaba a minimizarlo. Aunque también es preciso evitar la tendencia contraria, la de exagerar su incidencia, transmitiendo una visión deformada de la escuela actual como un escenario permanente de violencia (Díaz-Aguado, 2005).

Según el Protocolo de la Comunidad de Madrid, el Preámbulo de las Instrucciones para su aplicación determina los elementos y requisitos para que los hechos sean considerados acoso escolar a efectos del procedimiento sancionador del decreto 15/2007.

2. Tipos de bullying

Antes de describir tipos de acoso escolar hay que reflexionar sobre cómo entendemos el tipo de maltrato que sufre la infancia.

Así, Finkelhor y Dziuba-Leatherman (1994) lo clasifican en función de la Frecuencia y Magnitud del mismo:

- Generalizadas: asalto de hermanos, castigo físico de los padres y otras realizadas por iguales.
- Agudas: abuso y maltrato infantil.
- Extraordinarias: homicidio, homicidio y abuso, rapto.

Mientras que Arruabarrena y De Paúl (1994) lo clasifican según sea este físico o emocional.

Malos tratos físicos:

- Activos: abuso físico y sexual.
- Pasivos: abandono.

Malos tratos emocionales:

- Activo: maltrato emocional.
- Pasivos: abandono.

Los tipos de acoso escolar se pueden clasificar en función de las características del acosado, según el lugar donde se produce o según la visibilidad del mismo (Ovejero, 2013):

Según las características del acosado:

- De género.
- Homofóbico.

- Racista.
- Hacia compañeros con necesidades especiales.

Según el lugar: tradicional o ciberbullying.
Según la visibilidad: directo o indirecto.

Los distintos tipos de acoso escolar que nos encontramos más frecuentemente son:

A. Físico: es el más común. Uno o varios agresores propinan al acosado golpes, empujones e incluso palizas.
B. Económico: Si se produce robo o daño a las pertenencias del acosado intencionadamente.
C. Verbal: Insultos, apodos, amenazas, burlas, difundir rumores, chismes y todo lo que conlleve menospreciar y discriminar al acosado.
   Cuando el acosado pertenece a algún colectivo objeto de discriminación las agresiones verbales aluden a las características de dicho colectivo convirtiéndolo en un acoso xenófobo, racista, homófobo, sexista.
   Y si el acosado tiene alguna necesidad especial o alguna dificultad también estas son el centro de dicho acoso.
D. Psicológico: Amenazas, chantajes, intimidación... con ello logran provocar miedo en el acosado y mermarle su autoestima, llegando a obligarle a hacer cosas que no desea.
E. Social: Aíslan al acosado del grupo de iguales ignorándole, excluyéndole, haciéndole ver como si no existiera. Coaccionando a sus amigos para que entren en el juego de dicha exclusión.
F. Sexual: Acosan sexualmente a la víctima pudiendo llegar a abusar de él. Utilizan también alusiones a las partes íntimas del acosado y el chantaje sexual. Dentro de este tipo entraría el acoso homofóbico, donde se discrimina y acosa a la persona por su condición sexual real o

inventada.

G. Ciberbullying: Acoso indirecto y anónimo a través de la tecnología y las redes sociales. Graban agresiones físicas y vejaciones al acosado y la distribuyen en internet (Happy Slapping) o suplantan su identidad en las redes para publicar falsedades.

Según Anastasio Ovejero (2013):
Existen tres tipos de instrumentos para medir el acoso escolar:

A. Cuestionarios de autoinforme: Tienen la ventaja de que aportan tantas visiones del acoso como cuestionarios se pasen ya que cada entrevistado demuestra su versión. Pero tienen el inconveniente del "sesgo de deseabilidad social", donde los entrevistados digan que ayudan más a sus compañeros de lo que lo hacen, que los acosadores acosan menos de lo que lo hacen o los acosados sean más víctimas de lo que indican.
B. Instrumentos de heteronominación entre iguales: permiten detectar roles concretos y definidos que en muchos casos pueden ser graves y requieren de actuación inmediata.
C. Observación directa: obtienen información objetiva y directa del comportamiento del alumnado.

Siendo el primer Defensor del Menor conocí un caso en un aula de niñas. Una de ellas, fue designada como "apestada", no se la podía hablar, no se la podía tocar, no se la podía mirar.

Es deleznable esta conducta, pero sobre todo es devastadora. No hay agresión física, no hay insultos, pero te han convertido en una "paria", que no merece la más mínima atención, ni contacto, ni sonrisa, ni afecto. Que no merece nada. Una niña aislada, un día y otro.

Los adultos tenemos distintos grupos, de ocio, de trabajo, de familia, y sabemos a qué puertas hemos de tocar si nos sentimos

maltratados. Pero ¿y una niña/o? ¿Cómo explica lo que le acontece? ¿Por qué le ocurre a ella? ¿Qué ha hecho mal ella? ¿Los adultos, progenitores, profesores, la entenderán, la ayudarán, la apoyarán, se enfrentarán con el grupo?

No, no es fácil que los adultos nos pongamos de verdad en la situación de esta niña. Pero sí podemos comprender que el daño es brutal, irreversible, además de injusto e incalificable.

En el acoso escolar siempre hay un líder negativo y varios que lo secundan. También un grupo cobarde que mira hacia otro lado, o se pone del lado del cruel agresor, por miedo a convertirse en acosado. Y existe por fin alguien designado como acosado, por ser distinto, por no ser fuerte, por no tener un grupo de apoyo. En fin, por ser fácilmente atacable.

3. ¿Quiénes están implicados en el bullying?

Olweus (2001a y b), en su modelo explicativo sobre cómo se desarrolla este fenómeno, describe 8 diferentes protagonistas en función del papel que desempeñan en el mismo.

A. ***Estudiantes que acosan***: Los que quieren acosar, iniciar el bullying y desempeñar el papel de líderes.

B. ***Seguidores o Secuaces***: Estos estudiantes tienen una actitud positiva hacia el bullying y toman parte activa pero no lo suelen iniciar y no juegan un papel de liderazgo.

C. ***Seguidores o Bullies Pasivos***: Los que activa y abiertamente apoyan el bullying, a través de la risa o llamando la atención sobre la situación pero no participan.

D. ***Seguidores Pasivos o Posibles Bullies***: A estos estudiantes les gusta el bullying pero no demuestran señales de apoyo.

E. ***Espectadores Desenganchados***: Estos estudiantes no están involucrados ni toman postura, tampoco participan directamente en ninguna dirección (ellos pueden pensar o decir: “no es mi problema” o “vamos a ver qué pasa”).

F. ***Posibles Defensores***: No les gusta el bullying y piensan que podrían ayudar al estudiante acosado pero no hacen nada.

G. ***Defensores*****:** No les gusta el bullying y ayudan o tratan de ayudar al estudiante que está siendo acosado.

H. ***Víctima***: el estudiante acosado.

4. Características de los actores implicados

Tengo el honor de presidir la Comisión Rectora del Programa recURRA-GINSO para padres e hijos en conflicto. Contamos con un equipo de 108 profesionales: educadores, psiquiatras, terapeutas ocupacionales, psicólogos, trabajadores sociales, etc. Y, por nuestra residencia en Brea de Tajo, que lleva por nombre Campus Unidos y está constituido por distintos chalés, han pasado 700 jóvenes que han estado con nosotros y de manera ininterrumpida una media de once meses.

Hemos descubierto una "violencia subterránea" que paso a exponer, pues es muy desconocida. Aproximadamente el 50% de nuestros jóvenes, que ridiculizan a sus padres verbalmente, gestualmente, o que rompen objetos, o que los amenazan, o incluso agreden físicamente, nos exponen que han sido acosados. Naturalmente que no debemos de entender como inequívoco ese factor que hace pasar de la frustración a la agresión, de sentirse acosado escolarmente a tiranizar a los progenitores. Pero estarán conmigo en que el dato es más que significativo, y su expresión coge textura y color cuando nos explican que en su colegio o instituto no podían hacer frente a la agresión, pero en cambio en casa se lo van a aguantar.

También encontramos, pero en un número estadísticamente no muy significativo, que algunos de los jóvenes residentes además de generar violencia filio-parental en el hogar, acosan a otros menores en la escuela.

Pero sigamos el hilo conductor, hay menores que sufren acoso escolar y se vuelven contra figuras indefensas (por su posicionamiento

y actitud, como son los padres). Y claro que la violencia filio-parental no es una violencia de género, claro que no. Pero estarán de acuerdo conmigo en que quien machaca y veja, y atemoriza, insulta y empuja a su madre, no solo es posible sino bastante probable, que lo haga el día de mañana con su pareja.

Por tanto, claro que hay una peligrosa "violencia subterránea", pues el que se inicia en el acoso escolar como acosado, da paso a la violencia filio-parental como ejecutor, y concluye en la violencia de género como agresor.

OVEJERO (2013) señala las características diferenciales de los protagonistas de este fenómeno, características que, por otra parte, se basan en la mayoría de los factores de riesgo que la literatura recoge y que expondremos más adelante.

Los **bullies o agresores** suelen caracterizarse por (y siempre teniendo en cuenta su contexto):

- Ser principalmente varones.
- Ser físicamente más fuertes y más grandes.
- Un bajo rendimiento académico.
- Pertenecer a familias con modelos de convivencia violentos y de dominio-sumisión.
- Acarrear carencias afectivas por una infancia vivida en familias desarraigadas.
- Tener un alto estatus dentro del grupo-clase, lo mantienen a través de conductas violentas.
- Como consecuencia de ese estatus tienen una imagen positiva de sí mismos.
- Considerar a la agresión como una forma de preservar la imagen personal.
- Tener un comportamiento provocador y de intimidación continúa.
- Necesitar ejercer control y dominio sobre los demás.
- Tener un modelo agresivo de resolución de conflictos.
- Poca tolerancia a la frustración
- Un escaso control de sus reacciones de ira.
- Tener déficit en habilidades de comunicación y negociación.

- Su baja capacidad empática.
- Una ausencia de sentimiento de culpa.

Díaz-Aguado (2005) hace una descripción de los acosadores que puede ser útil:

> Una situación social negativa..., una acentuada tendencia a abusar de su fuerza; [...] impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; [...] dificultad de autocrítica; [...] autoestima media o incluso alta.
>
> Entre los principales antecedentes familiares,... ausencia de una relación afectiva cálida y segura...; ...madre (con) actitudes negativas...; ...combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios... (y) castigo físico.
>
> (Díaz-Aguado, 2005).

Además, ha encontrado en ellos:

> Creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia... (...más racistas, xenófobos y sexistas); razonamiento moral más primitivo...; tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás...menos satisfechos...con su aprendizaje escolar; (y) percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes... y como que se sienten fracasados.
>
> (*Ibid.*).

Los acosadores tienen una gran necesidad de poder y de dominio; parecen disfrutar "teniendo el control" y sometiendo a los otros. Considerando las condiciones familiares en las cuales muchos de ellos han crecido, es normal suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia el entorno; estos sentimientos e impulsos pueden hacer que encuentren satisfacción en hacer daño y provocar sufrimiento a los otros individuos. Finalmente hay un "componente claro instrumental o de provecho" en su comportamiento. Es obvio que su comportamiento agresivo se ve recompensado en muchas situaciones en forma de prestigio. Y al contrario de lo que se cree no tienen problemas con su autoestima (Olweus, 1993a).

Daniel Goleman, en su libro *Inteligencia Emocional* (1996), mostró una versión excesivamente intelectualizada de la inteligencia, y su convicción de que la potencialidad adaptativa a situaciones efectivamente vividas por los individuos dependía en muy alto grado

de las vivencias emocionales sentidas por ellos, así como de su conocimiento y trato de las emociones de sus interlocutores y cooperadores. Se muestra como crucial en estos sujetos la peculiar combinación de sentimientos y emociones, especialmente en el trato con los demás, que tiende a ser dominador, carente de respeto a la personalidad del otro, con actitudes propias del avasallamiento y la dominación social.

Más concretamente, parecen tener un bajo índice de inteligencia emocional.

El estudiante violento muestra deficiencias en dos cualidades esenciales de la inteligencia emocional que son: autocontrol y empatía.

Según un estudio realizado por GARAIGORDOBIL y OÑEDERRA (2010a), tanto los acosados como los agresores tienen bajo nivel de Inteligencia Emocional (IE). Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas y permiten sugerir la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la IE.

No hay duda, hablando conductualmente, que los acosadores acosan y lo siguen haciendo, porque obtienen resultados que les satisfacen. ¿Pero qué obtienen?

Muchos de los investigadores apuntan básicamente a dos posibles tipos de efectos que podrían estarse dando por ese medio. Uno, la satisfacción que produce el ejercicio del poder y dominio sobre otra persona. El poder, el control ejercido sobre otra persona o grupo, reafirma la seguridad y firmeza de la imagen de uno mismo, su autoconcepto. Dada la existencia en los individuos de un afán o motivo permanente de seguridad, como han sugerido muchos teóricos, MASLOW, A. (2016) entre ellos, esa seguridad consolidada al imponerse el sujeto y controlar a otros individuos del entorno. Estudios de personalidad de estos individuos han hallado en ellos, entre otros rasgos, una fuerte presencia de un factor de “masculinidad social” —relacionado con afán y búsqueda de poder—, que confirma esa interpretación (MORALES, YUBERO y LARRAÑAGA, 2016). También se ha apuntado a un segundo motivo: el deseo y afán de liderazgo, de

estimación y aceptación por parte del grupo en que un individuo está inserto. Su motivo de seguridad también se refuerza por el hecho de que en su entorno otros lo admiren y valoren positivamente. En el mundo del acoso, el acosador se mueve siempre dentro de un grupo dentro del cual puede consolidar su liderazgo con esa conducta, y con ello, reforzar y consolidar su concepto de sí mismo. Estaríamos, pues, ante un fenómeno pleno de sentido, y lleno de ventajas, para el sujeto que lo ejecuta; claro que ello es así siempre que no tenga graves contrapartidas o penalizaciones, esto es, si solo tiene consecuencias positivas para su ejecutor.

Según Brian Smith (Committee for Children Research) es "más correcto pensar en el acoso como un comportamiento o un proceso social y no como algo que hace una persona y menos aún como algo que es una persona" (Whitson, 2017). Son importantes los perfiles, pero no menos los procesos.

Dejemos de colocarlos en categorías perjudiciales como acosador, alborotador... y empecemos a verlos como personas que merecen que se les enseñen mejores formas de comportarse (Whitson, 2017).

Los niños acosan para poder mejorar su estatus social, son capaces de echar a perder una amistad por alcanzar popularidad; para poder mantener el poder y el control, manipulando así a los demás, decidiendo quién está dentro o fuera del grupo de amigos; para captar la atención de sus semejantes viéndose reforzado socialmente; porque pueden, porque la indiferencia de los adultos les da luz verde para actuar (Whitson, 2017).

Son acosados los niños con discapacidades, los que tienen sobrepeso, los jóvenes LGTBI, los niños socialmente aislados, que carecen de amigos, niños con ansias de popularidad, creando rivalidades de estatus entre iguales (Whitson, 2017).

Respecto a los acosados hemos de preguntarnos si son así o son resultado del proceso de victimización:

- Más débiles que la media de su edad.
- Pueden presentar rasgos estigmatizantes.
- Suelen estar sobreprotegidos por algunos miembros de su

familia lo que implica dificultades en el aprendizaje de toma de decisiones.
- No tienen amigos poderosos en el grupo.
- Son poco sociables y poco hábiles en las relaciones interpersonales.
- Tienen baja inteligencia emocional.
- Presentan miedo a establecer nuevas relaciones.
- Son poco populares.
- No disponen de las suficientes herramientas psicológicas para hacer frente a las intimidaciones.
- Poseen baja percepción de autoeficacia, especialmente ante el agresor.
- Suelen rechazar el uso de la violencia.
- Pueden ser sensibles y frágiles e incluso con llanto fácil.
- Suelen ser inseguros, tímidos e introvertidos.
- Tienen baja autoestima y pobre autoconcepto.

Preferimos no utilizar la expresión víctima salvo al hacer citas directas. Los términos que solemos utilizar para aludir a la víctima son el acosado o la persona acosada, que no implican indefensión, desesperanza ni continuidad (SUCKLING y TEMPLE, 2011).

El acosado es la parte que más sufre las consecuencias del acoso escolar en todas las facetas. Han diferenciado entre víctimas pasivas y víctimas agresoras, confirman que las primeras tienen baja autoestima y las segundas alta como los agresores dominantes y otros estudios han mostrado bajo autoconcepto emocional y social en los acosados (GARAIGORDOBIL y OÑEDERRA, 2010a).

Existe la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo) (DÍAZ-AGUADO, 2005).

La principal característica de los acosados es encontrarse en aislamiento social, lo que las hace a ojos de los agresores indefensas y que no van a ser defendidas por el resto de la comunidad escolar,

incluidos los compañeros (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

Las características que incrementan el riesgo de ser elegido como acosado no deben ser consideradas como meros problemas individuales y, por tanto, superables básicamente a través del entrenamiento de las personas acosadas en habilidades para salir de dicha situación, sino que deben ser reconocidas, también, como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

De ahí que el acosado crea que merece o provoque la violencia, y que su entorno como ocurre en otras violencias, distorsionen la responsabilidad exagerando la de la persona acosada y con ello su sentimiento de culpabilidad. De este modo involuntariamente se justifica al agresor (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

Esta tendencia puede llevarnos a inhibir la solidaridad con los acosados y a reducir nuestra eficacia cuando intentamos ayudar a un niño que esté en esta situación (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

Los colaboradores son principalmente varones cobardes que se ponen del lado del más fuerte intentando congraciarse con el agresor.

Los testigos no prestan importancia por lo que manifiestan indiferencia e interés egoísta preocupándose directamente de sus problemas y despreocupándose totalmente de los demás.

Los papeles de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia en el contexto escolar, y sin dicha complicidad la violencia no podría producirse con la frecuencia e intensidad actuales (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

Tener amigos y caer bien protege contra la victimización. Aunque el carácter protector de los amigos es prácticamente nulo si proceden del grupo de acosados, probablemente debido a su debilidad para intervenir. De lo cual se desprende que para prevenir la violencia es necesario intervenir con el conjunto de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

Según el U-Report de UNICEF (2016) tras encuestar a 100.000

estudiantes de todo el mundo, indica que un tercio de las personas acosadas, los episodios de acoso los asumen como normales y no informan de padecerlos, uno de cada cuatro no sabían a quién acudir y cuatro de cada diez no informan por miedo o por vergüenza.

La experiencia y la investigación señalan que junto a los bullies puros, existen otro tipo que, a la vez, ellos mismos han sido acosados, los bullie-víctimas. Las diferencias entre ambos tipos, bullies y bullies-víctimas, radican en que si bien los primeros presentan motivos proactivos para la agresión y la anticipación de la satisfacción después de victimizar a otros; los segundos presentan motivos reactivos, habilidades cognitivas pobres y atribución de intenciones hostiles a otros. Aunque ambos tipos compartan muchas características.

Amnistía Internacional (2008) hace referencia explícita a la seguridad en las escuelas para las niñas, ya que son las que más violencia reciben en estos contextos.

En referencia al acoso escolar vinculado al colectivo LGTBI, McGuire, Anderson, Toomey y Russell (2010) consideran que este es uno de los grupos con más riesgo de sufrir bullying, igual que las minorías culturales, la población inmigrante o las personas con discapacidad.

5. Roles que pueden adquirir víctimas y victimarios

No se trata de adoptar un posicionamiento sobreprotector, inhibidor de cualquier conducta entre niños, de convertirnos los adultos en "cascos azules".

Los chicos pueden tener un debate, una discusión, incluso una pelea puntual. Pero este es el tema central, el acoso escolar no es puntual, no es una pelea entre iguales, es, sentirse acosado por una "jauría" que increpa, ridiculiza, y hace añicos la valía y autoestima de quien la padece.

Únase a ello que, como algo se está haciendo muy mal, normalmente quien ha de abandonar el colegio no es el agresor o agresores, sino el acosado o acosados. Nada puede ser más injusto y

menos educativo.

Cierto es que en primaria el profesor es fácil que detecte cualquier signo de acoso, pues está horas con los niños. Esto se complica en secundaria, pues el profesor imparte su asignatura y sale del aula.

Ahora bien, yo me pregunto: ¿es tan difícil en un aula saber quién agrede? ¿Saber quién es la persona acosada? No lo creo. Creo más bien que faltan herramientas para que los profesores puedan realmente sancionar al agresor. Creo asimismo que la percepción del profesorado es que los inspectores educativos intervienen de forma "light" y buscando siempre la inclusión del agresor.

En fin, pareciera que se nos olvida muchas veces el acosado, que no es el más atendido, cuando realmente es lo más importante.

Y no se niegue que a veces hay miedo, miedo al menor que puede ser agresor, también del profesor. Miedo a los padres de ese chaval que en ocasiones adoptarán el papel de equívocos abogados de los hijos, cuando no actuarán cual energúmenos amenazando, rayando, o pinchando las ruedas del coche del profesor.

Habremos de preguntarnos qué hacer y cómo hacer con quien se siente mal en el aula y decide machacar a sus compañeros y/o al profesor, pero parece indiscutible que quienes se conducen con normalidad y educación y quieren aprender, no han de sentir la imposibilidad por no tener unas estructuras bien diseñadas, por no plantear alternativas a esos jóvenes disruptivos, por haber eliminado a muchos psicólogos escolares y otras figuras orientadoras, por no contar en algunas aulas con un profesor de apoyo, por no establecer sanciones modélicas dentro de las propias asociaciones de madres y padres de alumnos, que junto al alumnado y el claustro escolar han de generar un entorno de buena relación y de confianza.

Siguiendo a Ovejero (2013), nos encontramos con que pueden existir dos roles de agresores, tres roles de acosados y el modelo anteriormente citado de agresor-acosado:

El rol del agresor (2 tipologías):

- Predominantemente dominante, con tendencia a la personalidad antisocial: agresividad proactiva.
- Predominantemente ansioso, con baja autoestima, alto nivel de ansiedad: agresividad reactiva.

El rol de acosado (3 grupos):

- Acosado clásico: Son alumnos ansiosos e inseguros; suelen ser sensibles, callados y prudentes, con una baja autoestima y tendencia a culpabilizarse, con pocas habilidades sociales. Cuando se sienten atacados reaccionan llorando o alejándose y refuerzan así las actitudes del agresor. Generalmente tienen pocos amigos, y consecuentemente menos protección de los iguales y más posibilidades de ser rechazados. Sin embargo, puede ser difícil determinar la relación de causalidad.
- Acosado provocativo: Presentan el mismo patrón conductual que los agresores reactivos, mostrando niveles altos de ansiedad y falta de autocontrol emocional, con problemas de conducta externalizada e hiperactividad, junto con algunos síntomas internalizados y psicosomáticos típicos de acosado clásico. Según los factores contextuales (dinámicas de grupo, clima de escuela, etc.) pueden tomar el rol de agresor / acosado.
- Acosado inespecífico: Cualquier persona que no se ajuste a las normas implícitas o explícitas del grupo, o que sea vista como diferente por el grupo y es que el grupo tolera mal la diferencia. Es el grupo de personas acosadas más numeroso y no se ajustan a las descripciones de los grupos anteriores quizás por la multiplicidad de factores que configuran el contexto escolar.

El rol del agresor-acosado: Han tenido una experiencia amplia de victimización y han derivado en agresores. Es un grupo especialmente problemático caracterizado por conductas externalizadas propias de los agresores pero que también manifiesta algunos síntomas internalizados (ansiedad, depresión, baja autoestima...) propios de los

acosados clásicos. Su respuesta a los ataques alienta a los agresores y refuerza su papel de persona acosada. Están especialmente en riesgo de permanecer involucrados en situaciones de maltrato durante largos periodos de tiempo.

Según Garaigordobil, una clasificación que se está utilizando últimamente en los estudios sobre bullying y ciberbullying sería:

- Víctima pura: Ha sufrido conductas agresivas pero nunca las ha realizado a otros.
- Agresor puro: Ha realizados conductas agresivas pero nunca las ha sufrido.
- Víctima agresiva: Sufre y realiza conductas agresivas.

6. Efectos del bullying

Siendo alumno en el Colegio Chamberí, de los Maristas de Madrid, de quienes guardo, un grato y agradecido recuerdo, un día en clase, aquellas clases de más de cuarenta alumnos, un niño que estaba sentado en la parte de atrás del aula levantó la mano. Le dijo al hermano marista “tengo que ir al baño”. El hermano le dijo que no, y siguió dictando la clase.

Al rato, un olor fétido y nauseabundo llegó a todos los rincones de dicho aula, y otro niño gritó “hermano, este se ha cagao”. El niño salió caminando y dejando un reguero por el suelo, entre las burlas y rechiflas de muchos de los compañeros.

Hace no mucho, otro compañero y yo nos encargamos de reunir a los exalumnos para un almuerzo de confraternización. Resultó un acto maravilloso, si bien nos llevamos algún disgusto al enterarnos de que algún compañero había fallecido. Pero todos, absolutamente todos, sabíamos que el niño que no pudo controlar los esfínteres no nos acompañaría.

Me imagino que él no se lo habrá contado a nadie, ni familiares, ni amigos. Pero nosotros lo sabíamos, lo sabemos.

No, no es verdad que el tiempo todo lo cura. Este adulto, que

tendrá ahora mi edad, 60 años, nunca olvidará lo que ocurrió aquel día, y posiblemente haga de ello 50 años.

Las conductas de maltrato están vinculadas al ajuste psicosocial de los implicados y tienen un fuerte impacto en el clima de convivencia de centro y en la comunidad en general (COLLELL y ESCUDE, 2006).

Todos los alumnos implicados en situaciones de maltrato en cualquiera de los roles están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (COLLELL y ESCUDE, 2006).

Una investigación realizada en 2014 en la King's College London (TAKIZAWA, MAUGHAN y ARSENEAULT, 2014) descubrió que los efectos psicológicos negativos que sufren las personas por bullying permanecen durante 40 años después de haber sido acosados.

En una encuesta realizada en Reino Unido en 2016, 9.000 jóvenes de entre 12 y 20 años, desvela que un 44% de los que han sufrido acoso afirmó haber tenido depresión, un 33% ha pensado en suicidarse y el 31% se ha autolesionado[3].

Una investigación publicada por The Lancet Psychiatry en 2015 (LEREYA, COPELAND, COSTTELLO y WOLKE, 2015) indica que los niños que sufren acoso escolar tienen mayor riesgo de sufrir problemas de salud mental en su edad adulta, como depresión, ansiedad y autolesiones.

En 2014, un reciente trabajo del Hospital Infantil de Boston (EE.UU.) publicado en "Pediatrics" (BOGART y col., 2014) advertía que las secuelas del *bullying* se prolongan durante la vida de la persona acosada. Y, cuanto más largo y peor haya sido dicho acoso, más grave y duradero será el impacto en la salud de un niño.

Inflamación, dolor y más predisposición a caer enfermos. Estas son las "secuelas físicas" a largo plazo del acoso escolar o bullying, además del impacto sobre la salud mental de las personas acosadas. Y, paradójicamente, los "hostigadores" experimentan beneficios en su salud al ascender su "estatus social" a través de la intimidación. Lo dice un estudio de la Universidad de Duke (EE. UU.), que se publica en "The Proceedings of the National Academy of Sciences" (PNAS)

(Copeland y col., 2014).

Según el Dr. Celso Arango (jefe de psiquiatría infantil y adolescente del Hospital Gregorio Marañón de Madrid), "el haber sido acosado duplica las posibilidades de que aparezca esquizofrenia o trastornos psicóticos en el futuro. Las posibilidades de sufrir una depresión o de suicidarse se ve incrementado en un porcentaje mayor"[4].

Kumpulainen, Rasanen y Henttonen (1999) señalan que los chicos y chicas implicados en el rol de agresor presentan trastornos de conducta externalizada e hiperactividad; mientras que la implicación en el rol de acosado correlaciona más con problemas de tipo internalizado. Los chicos y chicas implicados en el rol de agresor-acosado tienen un mayor riesgo de tener más síntomas psiquiátricos y de estar más perturbados psicológicamente (Collell y Escude, 2006).

Los espectadores padecen las consecuencias de vivir en un entorno regido por el abuso y el maltrato: la insensibilización ante el sufrimiento de la persona acosada o la creencia en la inevitabilidad de la violencia son algunas de estas consecuencias (Collell y Escude, 2006).

Existe un riesgo mayor de sufrir trastornos psicosociales en la adolescencia o en la edad adulta en los chicos y chicas que se ven implicados a menudo en el rol de agresor. Desde una perspectiva de género, la agresión abierta se ha vinculado a los chicos y la agresión relacional a las chicas (Collell y Escude, 2006).

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es el trastorno psiquiátrico más común entre el grupo de agresores (Collell y Escude, 2006).

Podemos clasificar los efectos en función de a qué tipo de actor del fenómeno se observe.

- En los acosados:
  - — Físicos: dolores de estómago, problemas de sueño, cansancio, pérdida del apetito, etc.
  - — Psicológicos: miedo, angustia, reducción de la autoestima, incremento del estrés y miedo a ir al colegio,

síntomas depresivos, llegando incluso al suicidio.
— Escolares: empeoramiento de la autoimagen académica, motivación baja, fobia a la escuela, absentismo y puede que fracaso escolar.
— Sociales: aislamiento y ostracismo e incluso rechazo social.

- En los agresores:
  — Los que ejercen violencia directa: alejamiento de las tareas escolares, merma en el rendimiento escolar, rechazo de los compañeros, progresivo deterioro social que puede desembocar en implicación en conductas delictivas (Van der Wal, De Witt y Hirasing, 2003).
  — Con frecuencia caen en depresión e ideación suicida, más frecuente en ellos que en las personas acosadas (Kaltalia-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela y Rantanen, 1999).
  — Aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, incrementándose la identificación con el modelo de dominio-sumisión que subyace tras el acoso, y que representa un grave problema para su propio desarrollo y para las personas de su entorno, con el riesgo de seguir utilizando la violencia en el futuro en el mismo y en otros contextos, y especialmente a través de acoso laboral y violencia de género (Díaz-Aguado, 2006a).

- Testigos:
  — Dolor por ver sufrir a otro y no hacer nada.
  — Desensibilización progresiva hacia el sufrimiento de los demás.
  — Autoestima dañada.
  — Miedo a ser acosados.
  — Contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los

demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia (Díaz-Aguado, 2006a).

- En la comunidad:
  — Reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (trasmisión de valores, aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, pudiendo activar una escalada de graves consecuencias (Díaz-Aguado, 2006a).

- En el resto de la sociedad:
  — La violencia escolar reproduce un modelo de organización social caracterizado por el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos de igualdad, tolerancia y paz, con los que se identifica nuestra sociedad. Por eso, su erradicación debe ser considerada como una tarea colectiva imprescindible para hacer de la escuela el lugar en el que se construye la sociedad que deseamos tener, basada en el respeto mutuo (Díaz-Aguado, 2006a).

> La nocividad del acoso escolar alcanza incluso a los menores, que como testigos mudos sin capacidad de reacción lo presencian, pues por un lado se crea un ambiente de terror en el que todos se ven afectados como víctimas en potencia, y por el otro, estos menores están expuestos al riesgo de asumir una permanente actitud vital de pasividad cuando no de tolerancia hacia la violencia y la injusticia.
>
> (FGE, 5/2005).

También afecta a los agresores y en su comportamiento futuro. Ser acosador incrementa en más de un 50 por ciento la probabilidad de ser un delincuente y en un 75 por ciento la de ser violento. Estos resultados reflejan la persistencia de una tendencia agresiva o antisocial adyacente y un efecto facilitador del acoso escolar en la delincuencia y la violencia posterior (o ambas) (Ttofi, Farrington y

LÖSEL, 2013).

Según un estudio del noruego OLWEUS (1993a) hecho en millares de niños desde sus primeros años escolares hasta la vida adulta descubrió que el 65% de acosadores habían sido condenados por delitos a los 24 años (SUCKLING y TEMPLE, 2011).

Se deben promover programas de calidad de prevención del acoso y, posiblemente, también programas de multicomponentes que tienen por objetivo reducir la agresión. Estos programas deben verse como una forma temprana de prevención del delito. Mejorando el ajuste psicosocial futuro de los acosadores escolares y la reducción de costes asociados a su salud, su bienestar y su educación (TTOFI, FARRINGTON y LÖSEL, 2013).

7. Indicadores de victimización

En el año 2017 apareció una noticia en las portadas de los diarios nacionales. Era una triste noticia, una terrible noticia. Un niño de nueve años, aprovechando que su madre se duchaba, dejó una nota escrita y se lanzó al vacío. Vinieron a verme el director, el orientador, el profesor, de un colegio tan reconocido como son los Marianistas, que hacen una magnífica labor. Con todo el cariño, me explicaron por qué estimaban fehacientemente que el niño no se había suicidado por acoso escolar.

Es cierto que hay niños que se deprimen, es verdad que hay entornos familiares que hacen más proclives hechos tan lamentables como irreversibles, pero no es el caso.

El niño había dejado escrita una nota en la que destacan estas cinco palabras: “no puedo volver al cole”.

Un niño que escribe esto y luego se suicida, no miente. Seguro, no miente. No busca dañar. No calumnia.

Les plantee a estos profesionales que si no había en el colegio acoso escolar, ¿había abuso sexual? Posiblemente. Nos quedaremos con la pregunta, no con la respuesta, y ya para siempre sin un niño, que no debió sufrir lo que sufrió.

En cuanto a la victimización debemos distinguir entre los efectos que reflejan un funcionamiento por debajo de lo que sería deseable (sentimientos de infelicidad, bajo nivel de confianza y autoestima, desajuste escolar, bajo rendimiento académico, etc.) y otros estados psicológicos más estresantes como pueden ser altos niveles de ansiedad, depresión o ideación suicida (COLLELL y ESCUDE, 2006).

La duración de la situación de maltrato es una variable importante en la gravedad del desajuste psicosocial. En cuanto al tipo de victimización, se señala que la victimización física suele desarrollar atribuciones externalizadas, mientras que la verbal envía mensajes al niño que pueden provocar la internalización de los aspectos negativos que le atribuyen los compañeros: “Eres estúpido, tonto, feo...” (COLLELL y ESCUDE, 2006).

Los efectos de la victimización relacional, aún podrían ser más perniciosos al transmitir a la víctima el rechazo de los compañeros y la falta de apoyo social que potencia la idea de ser invisible a los ojos de los demás, de negar la propia existencia como persona (COLLELL y ESCUDE, 2006).

Nuestra sociedad y su escuela, no puede seguir hablando de niños agresivos, desmotivados, muchas veces identificados —y etiquetados — ya desde la Educación Infantil o Primaria, sin una mirada atenta a las causas que subyacen, limitándose únicamente en muchos casos a la contención. No es una tarea fácil y no puede ser asumida únicamente por los centros educativos. Es necesaria una visión ecológica y el compromiso unánime de los diversos agentes sociales (COLLELL y ESCUDE, 2006).

La sintomatología que presenta el bullying en los acosados se manifiesta a través de unos indicadores que puedan favorecer la identificación de las mismas (BEANE, 2006):

- Fracaso escolar.
- Trastorno de estrés postraumático TEPT.
- Reexperimentación del trauma.
- Hipervigilancia
- Conductas de evitación.

- Retraimiento social.
- Sensación excesiva de aislamiento y soledad.
- Sensación de que se meten con él /ella o lo persiguen.
- Excesiva sensación de rechazo.
- Reducido interés por la escuela o que comience a tener un problema de rendimiento académico.
- Exprese violencia en lo que escribe y dibuja.
- Ira incontrolada.
- Pauta de conducta de pegar, intimidar y acosar impulsiva y crónicamente a otras personas.
- Haga gala de conductas prejuiciosas e intolerantes ante las diferencias.
- Consuma drogas y alcohol.
- Realice acercamientos o sea miembro de una o más bandas.
- Comience a proferir amenazas serias de violencia.

8. Protocolos de actuación en los centros escolares

Son un conjunto de pasos y procedimientos que se ponen en marcha para intervenir ante una supuesta situación de acoso escolar.

Para ello recaban información para determinar si la situación se califica de acoso escolar o no. Y si es así, tomar medidas para intervenir y acabar con dicha situación.

Es la dirección del centro quien decide si poner en marcha los protocolos de actuación o no, y son los profesores, miembros del equipo directivo, psicólogos u orientadores del centro los que lo llevan a cabo.

Cada CCAA tiene su propio protocolo de actuación.

Según CONFINES (Confederación Española de Altas Capacidades Intelectuales) un buen protocolo de actuación debería tener las 3 A:

- Averiguar: Bien desde una persona externa al centro pero con conocimientos sobre el acoso escolar o bien desde dentro del centro una persona que de confianza a los alumnos, que garantice confidencialidad y que tenga

compromiso en la lucha contra el acoso.

- Acordar: Objetivos concretos a corto plazo donde se implique toda la comunidad eductiva.
- Actuar: Deben ser acciones que garanticen la seguridad de la víctima, que la atiendan, que frenen a los agresores, que hagan que se posicione el resto del grupo bajo la “tolerancia cero” al acoso escolar, que se informe a la familia del acosado y se implique a la familia del agresor. Y por supuesto por parte del centro garantizar la seguridad de los alumnos en todo el centro escolar.

---

[1] Puede verse el vídeo en https://bit.ly/2luaOrl.

[2] Los datos fueron obtenidos en el año 2015. Editado y publicado en 2017.

[3] Extraído de la página web de Cadena Ser el 17 de mayo de 2018. http://cadenaser.com/ser/2016/07/20/sociedad/1469013479_730248.html.

[4] Extraído de la página web de Cadena Ser el 17 de mayo de 2018. http://cadenaser.com/ser/2016/07/20/sociedad/1469013479_730248.html.

CAPÍTULO

2

Estrategias de prevención

Los centros educativos pueden adelantarse y actuar de manera que se reduzca la frecuencia de situaciones de acoso. Esto resulta difícil de lograr si los valores y actitudes de la comunidad escolar reflejan la idea de que el acoso es parte necesaria del crecimiento y prerrequisito para la construcción de la personalidad, y que los alumnos tienen que solucionar por su cuenta dichas situaciones. Esto no sólo es perjudicial para quienes son objeto de acoso, sino que esas creencias perpetúan el espíritu de acoso en el centro escolar (SUCKLING y TEMPLE, 2011).

Nunca hay que dejar que los alumnos "lo solucionen por su cuenta" sin ningún apoyo y los docentes tampoco deben abordar el problema en un contexto aislado. Cuando es éste el espíritu que prevalece en el centro, esas llamadas soluciones se quedan cortas y duran poco. Es crucial dejar de centrarse en las acciones de los individuos y sus consecuencias en incidentes aislados y considerar el problema en el contexto global del centro educativo (SUCKLING y TEMPLE, 2011).

Saber cómo piensan e interpretan la realidad nuestros adolescentes puede ser un buen punto de partida a la hora de planificar qué tipo de actuaciones se deben proponer para propiciar un ambiente y un clima que les ayude a resolverlos de una manera constructiva y pacífica; especialmente en los centros escolares que es donde transcurre una buena parte de su tiempo y donde suelen manifestarse la mayoría de los conflictos, dada la gran cantidad de interacciones que se producen tanto entre iguales como entre éstos y sus profesores. Las representaciones que los alumnos poseen respecto a ciertos aspectos relacionados con la convivencia en sus centros educativos podrían responder a una serie de creencias que,

en su conjunto, pueden llegar a constituir unas teorías de carácter implícito, que suelen caracterizarse por su resistencia al cambio. De ahí que conseguir verbalizarlas sea el mejor modo de hacerlas explícitas, tomando conciencia de ellas y así propiciar los cambios oportunos (Martín y Cerví, 2006; Rodríguez Muñoz, 2007 y García y López, 2012).

Tabla 1. *Cuadro de programas de intervención preventiva e identificación de riesgos. Extraída de Garaigordobil y Oñederra (2008).*

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA	
Referencia	Descripción
Cómo prevenir la violencia escolar. En *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (Ortega, 1998)	Parte del concepto de unidad de convivencia, esto es, el conjunto de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa. Se interviene con el alumnado, profesorado y familia. Se trabaja sobre 2 planos: la convivencia (el humano) con una gestión democrática y la actividad (currículo) de forma cooperativa. El proyecto es global e integrador (familia, escuela y sociedad). El cambio curricular se articula en 3 programas: gestión democrática de la convivencia, educación de sentimientos y valores, y el trabajo en grupo cooperativo.
Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión (Díaz-Aguado, 2004)	Programas de prevención de la violencia en la escuela y en el ocio para ser implementados durante la adolescencia. Los programas se estructuran para favorecer 10 condiciones: adaptar la educación a los cambios sociales, mejorar la calidad del vínculo educativo, desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos, ayudar a romper con la tendencia a la reproducción de la violencia, enseñar a condenar toda forma de violencia, prevenir la victimización, insertar la prevención en el contexto de los derechos humanos, prevenir la intolerancia y el sexismo, romper la conspiración del silencio y educar en la ciudadanía democrática. Se aporta una secuencia de actividades y materiales para realizar con los adolescentes así como otro programa para la intervención a través de la familia.
Educación emocional para la prevención de la violencia (Carpena, 2005)	Se apuesta por un modelo de intervención a través del Plan de Acción Tutorial, con el que se pretende enseñar al alumnado a pensar, decidir, convivir, comportarse y a ser persona. Se desarrolla la capacidad para conocer y entender las propias emociones y su efecto sobre los otros, así como el control emocional, lo que permite reorientar los estados de ánimo perjudiciales. También se trabaja la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.
Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2006)	El programa tiene tres objetivos: 1) Aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general; 2) Sensibilizar y concienciar al profesorado y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención.; y 3) Estimular el establecimiento de políticas escolares anti-bullying y antiviolencia. La propuesta incluye orientaciones para los profesores, la familia y los alumnos, de cara a la prevención y a la actuación cuando se detectan situaciones concretas de maltrato.
Programas JUEGO: 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008)	Los 5 programas configuran una línea de intervención para el desarrollo socio-emocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos y la dinámica de grupos, y tienen como finalidad fomentar el desarrollo socio-emocional y

prevenir la violencia. Los programas, que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales, la expresión-comprensión de emociones, la empatía, la mejora del autoconcepto...y disminuyen las conductas agresivas y violentas entre iguales.

PROGRAMAS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE RIESGOS

Estrategias para trabajar con alumnos en riesgo. En *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (Ortega, 1998).

Se presenta una descripción de los factores de riesgo para posibles acosados o agresores. Es necesaria la implementación de ayuda específica e inespecífica (mejora de la integración) en cada caso sin desvincularlo de su contexto. Se proponen 3 estrategias de intervención: círculos de calidad (un grupo de personas, entre 5 y 12, se reúne regularmente para identificar, analizar y resolver lo mejor posible problemas comunes), mediación de conflictos (equipo de mediadores, que deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales, y que deben tener funciones específicas, nunca deben ser parte integrante del conflicto, y requieren un entrenamiento previo) y ayuda entre iguales (alumnos con problemas encuentran en la conversación y en el apoyo con otros un ámbito de reflexión para afrontar por ellos mismos sus problemas).

En la siguiente Tabla se recoge las conclusiones de estudios meta-analíticos, así como las recomendaciones que tras años de investigación oferta el NIDA (2011), que han de guiar el diseño de programas de prevención universal en las situaciones de acoso y ciberacoso.

Tabla 2. *Conclusiones de estudios meta-analíticos y recomendaciones que oferta el NIDA (2011).*

ASPECTOS POSITIVOS / ASPECTOS NEGATIVOS	AUTORES
• Metodología cognitiva para trabajar las competencias psicosociales. • Necesidad de formar a maestros, profesores, escuela. • La eficacia de la intervención tiende a disminuir a medida que avanza la edad de los escolares. • Intervenciones a largo plazo. • Intervención lúdica (juegos de rol, vídeos).	Hoareau; Bagès; Allen y Guimond (2017)
1. Tolerancia Cero: Inefectivo • No realista y disruptivo dado el número de estudiantes involucrados en el bullying. • No permite la intervención y puede aislar a los niños que acosan de los modelos necesarios. • Suspender o expulsar estu-diantes puede producir falta de supervisión cuando se encuentran en sus casas. • Los castigos severos puede disuadir de informar. 2. Resolución de conflictos y mediación por parte de iguales: • Ambas partes soportan la responsabilidad. • Pueden hacer más fuerte la victimización del objetivo. • Bullying es abuso.	Bradshaw (2012) CDC

3. Tratamiento en grupo terapéutico:

- Moldeamiento de los miembros del grupo en mala conducta.
- Los grupos de tratamiento que incluyen a agresor y acosado refuerzan la conducta de acoso.

4. Exagerar o simplificar la relación entre acoso y suicidio

Bullycidio es un término no recomendado:

Sugiere que el suicidio puede ser causado por un único factor. aunque el acoso puede ser un factor de riesgo en el suicidio, a menudo no es el único.

5. Soluciones simples y cortoplacistas: Es improbable que reduzcan los problemas de acoso: es necesario para que sea efectivo un plan integral.

Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013)

Los programas de prevención deben ampliar el foco más allá de las escuelas para incluir a las familias y empezar antes de que los niños entren en la escuela.

Yeager, Fong, Lee y Espelage (2015)

- Escaso o nulo efecto de los programas en la Escuela Secundaria, incluso pueden llegar a tener un efecto iatrogénico.
- El Kiva tampoco es especialmente efectivo.
- No basta con adaptar la infografía a la edad.

Ttofi y Farrington (2010)

- Los programas más intensivos son más efectivos.
- También los que incluyen a padres, los que proponen firmes métodos disciplinarios.
- Mediación con iguales.
- Los que mejoran la supervisión de los patios.
- Adhesión a intervenciones de los espectadores.
- El trabajo con iguales está positivamente relacionado con el incremento de la victimización.

Lee, Kim y Kim (2015)

- Los programas escolares antibullying tienen un efecto pequeño en la victimización.
- Los programas que incluyen el entrenamiento en control emocional, el counseling por iguales o el establecimiento de una política frente al bullying en la escuela, son programas mucho más efectivos.
- Los programas de Secundaria son más efectivos que los de Primaria (al contrario que otros estudios) ya que en 2ª la deseabilidad social frente al profesor es menor y la jerarquía del grupo, al menos al principio de la misma, no se encuentra totalmente consolidada.

Evans, Fraser y Cotter (2014)

- Los programas con poblaciones homogéneas (Europa) son más efectivos que los programas con poblaciones heterogéneas (EE. UU.).

El constructo bullying es inadecuadamente definido como para poder constatar el efecto de los programas específicamente. No se diferencia de otros tipos de violencia

Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García y Llor-Esteban (2016)

- Respecto de la frecuencia de las conductas, se obtienen reducción de las mismas al aplicar los programas.
- Se obtienen cambios positivos de los programas en:
- Conocimientos.
- Actitudes.
- Autopercepción.

De la conducta abusiva.

Jenkins y Fredrick (2017)

Los programas centrados en incrementar las habilidades sociales y emocionales son más efectivos que los programas centrados en el bullying.

Tanto el psicólogo del centro como el personal de dirección, como el profesorado debe comenzar a actuar cuando algún niño o niña:

- Manifieste retraimiento social.
- Muestre una sensación excesiva de aislamiento y de

soledad.
- Sea o haya sido víctima de violencia.
- Tenga la sensación de que se meten con él o lo persigan.
- Tenga una excesiva sensación de rechazo.
- Muestre un problema de rendimiento académico.
- Exprese violencia en lo que escribe o dibuja.
- Muestra ira controlada.
- Muestra una conducta caracterizada por el hecho de pegar, acosar, intimidar a otras personas.
- Tenga problemas con la disciplina.
- Posea antecedentes de violencia.
- Sea intolerante con las diferencias.
- Consuma drogas o alcohol.
- Sea miembro de una o más bandas.
- Posea o haga uso inapropiado de armas de fuego.
- Profiera amenazas de violencia.

1. Características que debe observar un programa de prevención basado en la evidencia (NIDA 2011)

A. Deben intensificar los factores de protección y revertir o reducir los factores de riesgo (Hawkins y cols., 2002).
B. Los programas de prevención para las familias deben mejorar la compenetración y las relaciones familiares e incluir capacitación en las habilidades necesarias para la buena crianza de los hijos; (Ashery y cols., 1998; Hoareau y cols., 2017; Lereya y cols., 2013; Ttofi y cols., 2010).
C. Los programas de prevención se pueden diseñar para realizar una intervención tan temprana como desde la infancia para tratar factores de riesgo, como el comportamiento agresivo, la conducta social negativa y las dificultades académicas (Webster-Stratton, 1998; Olds y cols., 1998; Webster-Stratton y cols., 2001; Fisher y cols., 2007).

D. Los programas de prevención dirigidos a las poblaciones en general en periodos críticos de transición, como el ingreso a la escuela media ("middle school"), pueden producir efectos beneficiosos aun entre las familias y los niños que tienen un alto riesgo (Lee y col., 2015).
E. Los programas de prevención comunitarios que combinan dos o más programas eficaces, como los basados en las familias y los basados en las escuelas, pueden ser más eficaces que un solo programa individual (Battistich y cols., 1997; Spoth y cols., 2002c; Stormshak y cols., 2005; Hoareau y cols., 2017).
F. Los programas de Secundaria son más efectivos que los de Primaria ya que en ella, la deseabilidad social frente al profesor es menor y la jerarquía del grupo, al menos al principio de la misma, no se encuentra totalmente consolidada (Lee y col. 2015).
G. Los programas de prevención comunitarios dirigidos a las poblaciones en varios entornos —por ejemplo, en las escuelas, los clubes, las organizaciones religiosas y los medios de comunicación— son más eficaces cuando se presentan a través de mensajes consistentes dirigidos a la comunidad entera en cada uno de estos entornos (Chou y cols., 1998; Hawkins y cols., 2009).
H. Los programas de prevención deben ser implementados a largo plazo y con intervenciones repetidas (es decir, programas de refuerzo) para fortalecer las metas originales de la prevención. Por ejemplo, las investigaciones demuestran que los beneficios de los programas de prevención en la escuela media disminuyen si no hay programas de seguimiento en la secundaria (Botvin y cols., 1995; Hoareau y cols., 2017; Scheier y cols., 1999).
I. Los programas de prevención deben incluir capacitación para los profesores en el buen manejo de la clase e

información sobre cómo recompensar al estudiante por su buena conducta. Estas técnicas ayudan a fomentar la conducta positiva, el rendimiento escolar, la motivación académica y la formación de lazos fuertes con la escuela (Lalongo y cols., 2001; Kellam y cols., 2008).

J. También lo son, los que proponen firmes métodos disciplinarios.

K. Los que mejoran la supervisión de los patios (Ttofi y col., 2010).

L. Los programas que incluyen el entrenamiento en control emocional, el *counseling* por iguales o el establecimiento de una política frente al bullying en la escuela, son programas mucho más efectivos. Los programas centrados en incrementar las habilidades sociales y emocionales son más efectivos que los programas centrados en el bullying (Jenkins y col., 2017; Jiménez-Barbero y col., 2016; Lee y col., 2015).

M. Los programas con poblaciones homogéneas (Europa) son más efectivos que los programas con poblaciones heterogéneas (EE. UU.) (Evans, Fraser y Cotter, 2014).

N. En un tercio de las variables medidas se encuentran efectos positivos de los programas en conocimientos, actitudes y autopercepción de la conducta abusiva (Jiménez-Barbero y cols., 2016).

2. Otros estudios

La pobre implicación por parte de los docentes es extraña cuando el maltrato resulta una fuente de estrés para ellos, aunque tal inhibición puede ser explicada si atendemos a la falta de conocimiento sobre el problema, las dificultades para diagnosticar y evaluar el fenómeno, la baja preparación para enfrentar situaciones de abuso, las creencias erróneas sobre el mismo, la falta de formación inicial, la carencia de apoyo institucional y de herramientas legales disuasorias/

sancionadoras, etc. (GARAIGORDOBIL y OÑEDERRA, 2010a).

Es importante implementar programas de convivencia, debatir las normas de régimen interno, realizar variadas actividades para sensibilizar al profesorado acerca de las características del alumnado, favorecer metodologías participativas...

Los profesores y centros de Educación Primaria (EP) deberán aumentar las intervenciones ante los conflictos de convivencia entre iguales; y en cuanto a la titularidad, se evidencia que en la red privada hay más actuaciones y sanciones, por lo que se sugiere potenciar más la acción y la implicación de los centros públicos ante este tipo de problemas (GARAIGORDOBIL y OÑEDERRA, 2010b).

El conjunto de implicados en la institución educativa debe mejorar el aprendizaje de los procesos de convivencia, compartiendo una escuela intercultural y colaborativa en una sociedad globalizada requerida de un profundo respeto a la diversidad y al aprendizaje a lo largo de la vida (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

Los distintos agentes han de crear relaciones de colaboración a través de la empatía, la confianza y el respeto en un escenario de encuentro que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje y la impronta de las múltiples interacciones entre estudiantes y profesorado (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

El acoso escolar es una modalidad de agresividad psicológica que altera la normal relación entre los estudiantes en las instituciones educativas y que se incrementa cuando el clima es negativo y de gran conflicto entre los agentes del aula, las culturas y la influencia de determinados estereotipos (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

Es necesario un tratamiento más global para mejorar la convivencia en las escuelas, valorando qué ofrecen a los estudiantes, qué tipo de aprendizaje social se suscita y qué relaciones interpersonales plantea el medio pluricultural (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

El clima social puede ser desarrollado y controlado por educadores y administradores, logrando mediante nuevas prácticas y políticas minimizar los efectos del acoso en la institución educativa para

anticiparse a las situaciones provocadas por aquél y facilitar mejores escenarios de convivencia en la comunidad escolar (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

El clima que perciban los miembros de la comunidad educativa ha de ser positivo y de valoración sincera de las diferencias y de los proyectos y valores formativos de cada persona y culturas (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

El proceso de mediación supone que, desde la dirección, el claustro y los equipos docentes, hasta cada uno de los estudiantes y familias, con el apoyo de la Administración educativa, se ha de construir un marco interrelacional que facilite la prevención y solución de conflictos escolares (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

Las relaciones positivas y la energía entre las personas ha de emplearse para anticiparse a los conflictos, superarlos y enfocar óptimamente las interacciones entre sus miembros en el ámbito de la comunidad educativa y de su entorno urbano y rural, al sentar las bases de una óptima interculturalidad entre todas las personas y grupos de la institución educativa (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

Los conflictos surgen del deterioro de las relaciones entre estudiantes y de éstos con el profesorado y la comunidad, así como de los continuos procesos de interacción negativa entre ellos. Esta situación anticipa los conflictos y en especial el acoso escolar, pero si se construye un clima que promueva relaciones flexibles y percepciones positivas entre todos los agentes de la institución educativa, se lograrán superar numerosas dificultades y se influirá en la disminución de los procesos de acoso escolar (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

La actuación del profesorado y de la comunidad educativa ha de centrarse en la comprensión y mejora de las actitudes y los estilos de relación entre los adolescentes, combinando los modelos de trabajo y desarrollo social para que propicien la identidad y autonomía de las personas, adquiriendo nuevas formas de búsqueda, respeto y colaboración entre el profesorado, estudiantes, familias y la sociedad

intercultural, con una renovada actuación de la Administración educativa ante los conflictos y planteando una sana convivencia entre todos los miembros de la institución (MEDINA, CACHEIRO y GONZÁLEZ, 2010).

Debería haber programas de formación específica contra el acoso escolar del profesorado de carácter obligatorio, siendo esta formación estandarizada y generalizada (BURGUEÑO, 2018).

CÓMO ERRADICAR EL ACOSO ESCOLAR 1

Para su erradicación no basta con enseñar habilidades de resolución de conflictos, una de las perspectivas más habituales, sino que es preciso insertar la prevención en un enfoque más global, en el que:

Enseñar a condenar toda forma de violencia favoreciendo una representación que ayude a combatirla. Conviene orientar el rechazo a la violencia desde una perspectiva que incluya tanto su rechazo de forma general, independientemente de quién sea la persona acosada y quién sea el agresor, como un tratamiento específico de sus manifestaciones más frecuentes: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. Las medidas disciplinarias deben contribuir a este objetivo ayudando a generar cambios cognitivos, emocionales y conductuales, que permitan que el agresor se ponga en el lugar del acosado, se arrepienta de haber empleado la violencia e intente reparar el daño originado. La eficacia de estos tres componentes mejora cuando se integran en un mismo proceso.

Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socioemocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; así como la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el

rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que afecta a cualquier individuo, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos.

Desarrollar alternativas a la violencia: estableciendo contextos y procedimientos alternativos en el sistema escolar, a través de los cuales de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...); y promoviendo habilidades en todos los individuos(alumnado, profesorado...) que permitan afrontar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

Cómo prevenir la situación de los acosados2

- Favorecer la cohesión entre compañeros y erradicar las situaciones de exclusión que, de lo contrario, suelen producirse desde los primeros cursos de escolaridad y a lo largo de todos los cursos. Y para conseguirlo conviene incrementar las oportunidades de conseguirlo desde las actividades del aula de clase, como el aprendizaje cooperativo, así como favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para dicha cooperación, tanto con carácter colectivo como individual. Estas condiciones no sólo ayudan a la integración de todos los individuos, sino que permiten una detección precoz de los problemas de interacción, que pueden así ser resueltos desde sus inicios.
- Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización dentro de los programas de prevención de la violencia, enseñando a: decir que no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda cuando se necesita; y

estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es persona acosada.

- Enseñar a detectar y a superar los distintos tipos de prejuicios existentes en la sociedad sobre determinados colectivos, porque para su superación no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe trabajar activa y explícitamente en la erradicación de estos problemas, incluyendo su tratamiento en el currículum dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar todo tipo de exclusión.
- Adaptar los dos principales contextos educativos, la escuela y la familia, a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y actividades que en ella se producen de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo, así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a múltiples niveles.

Todas estas características de la intervención no hacen sino apoyar la idea de que el acoso es un fenómeno intergrupal y es desde ahí desde donde se puede diseñar un programa de intervención (Blanco, 2018).

Cómo prevenir los problemas de los alumnos que acosan desde la familia y la escuela3

Estos problemas que vamos a indicar incrementan el riesgo de que un adolescente participe en situaciones de acoso pero no determina inevitablemente dicha participación. Es decir hay acosadores que no cumplen ninguna o casi ninguna de dichas características.

- La acentuada tendencia a abusar de su fuerza; y mayor

identificación con el modelo social basado en el dominio y la sumisión, se previene enseñando valores de igualdad y respeto mutuo.

- Las dificultades para ponerse en el lugar de los demás, falta de empatía e inmadurez en el razonamiento moral, se superan favoreciendo la capacidad de ponerse en el lugar del otro y coordinando derechos y deberes, sintetizando el egoísmo con la generosidad.
- La fuerte identificación con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde. Se previene sustituyendo esos conceptos por alternativas no violentas que permitan detener la violencia, proteger al acosado y sancionar al agresor, con eficacia y coherencia educativa.
- La impulsividad, la baja tolerancia a la frustración y las insuficientes habilidades alternativas a la violencia; se previenen desarrollando alternativas eficaces a la violencia y enseñando a rechazarla en todas sus manifestaciones.
- La dificultad para cumplir las normas y las malas relaciones con el profesorado y otras figuras de autoridad; se superan distribuyendo oportunidades de protagonismo académico en el sistema escolar y participando activamente en la elaboración y cumplimento de las normas de convivencia.
- La escasa capacidad autocritica y la ausencia de sentimiento de culpabilidad por el acoso que ejercen responsabilizando a la persona acosada se previene erradicando situaciones de impunidad, enseñando a asumir responsabilidades, y a ejercer el poder de acuerdo a los valores democráticos que la escuela pretende trasmitir.
- La utilización del acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o

fracasos anteriores; se previene distribuyendo las oportunidades de protagonismo académico positivo, favoreciendo la cohesión del grupo de clase y la integración en él de todos los alumnos.
- Las dificultades en el respeto a los límites de la familia; se previene enseñando a respetar límites sin caer en el autoritarismo o la negligencia.

Características de la escuela que es preciso modificar

- La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales.
- La insuficiencia de la respuesta que la escuela ha dado cuando ocurre una situación de violencia, dejando al acosado sin ayuda necesaria para poder salir de ella. Esto lo interpretan los agresores como un apoyo implícito. Los mismos profesores sugieren que si recibiesen una formación adecuada para afrontar este tipo de problemas, podría superarse.
- El tratamiento dado a la diversidad como si no existiera.

En cuanto a la familia los niños tienen que tener una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad pero sin proteger en exceso, un cuidado atento a las cambiantes necesidades que se producen a su edad y una disciplina consistente sin caer en el autoritarismo o negligencia.

Esta educación familiar debe ser asumida tanto por el padre como por la madre ya que es una responsabilidad compartida donde debe expresarse los valores de amor, respeto mutuo y confianza.

En relación con la escuela y la familia debe existir un esquema de colaboración en el que se vean de aliadas para resolver un problema compartido.

El trabajo de Oliver, Soler y Flecha (2009) y la investigación de Valls

(2005) identifican el **modelo comunitario o dialógico de prevención de conflictos** como una vía esencial para la prevención. En él, a través de la participación conjunta de toda la comunidad, se elaboran normas consensuadas relacionadas con la prevención de la violencia de género y toda la comunidad vela por su aplicación. Este modelo dialógico de prevención de conflictos se desarrolla en diversos centros educativos (Duque, 2015; Martín y Tellado, 2012) y un de las acciones que de él se derivan es la creación de una comisión mixta. Es decir, una comisión en la que participan familiares, profesorado y alumnado. Ante problemas de convivencia existentes o como prevención de los mismos, esta comisión elabora la propuesta de una norma de convivencia que se va consensuando con toda la comunidad educativa través de asambleas de familiares, profesorado y alumnado. De esta manera todas las personas que conforman la comunidad educativa se ponen de acuerdo, convirtiéndose esta en veladora del cumplimiento de la norma (Duque y Teixido, 2016).

Hacia el año 2002 en la Comunidad Autónoma de Andalucía se propuso el **Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y la No-violencia**. Este Plan contiene un conjunto de medidas coordinadas, dirigidas al grupo de actores sociales con responsabilidad en materia educativa. El Plan se guía por unos principios generales sostenidos tanto por el ordenamiento y marco jurídico español y andaluz como por los instrumentos y recomendaciones internacionales que hemos mencionado anteriormente. La cultura de Paz en educación implica cuatro ámbitos de actuación: el primero, sobre el aprendizaje de una ciudadanía democrática; el segundo, la educación para la paz, los Derechos Humanos y la tolerancia; el tercero trata, específicamente, sobre la mejora de la convivencia escolar; y el cuarto sobre la prevención de la violencia. Los tres principios que orientan el Plan son: la promoción de la paz, saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos, y detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de violencia (García y López, 2012).

Se proponen seis objetivos: mejorar la convivencia, apoyar a los centros en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos dirigidos a la prevención de la violencia, dotar a los centros de recursos para la prevención de la violencia, fomentar la participación, promover la colaboración institucional, así como la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la cultura de Paz y la No-violencia. Estos objetivos se acompañan de medidas y actuaciones que conforman el Plan. A este respecto destacamos la creación de los Gabinetes provinciales de asesoramiento, la puesta en marcha del proyecto "Escuela Espacio de Paz", la creación de un observatorio sobre la convivencia escolar dentro del Observatorio de la Educación de Andalucía, la creación de la figura del profesor mediador, mejora de la plantilla y disminución de la ratio en ciertos centros docentes y apoyo a la investigación. De todas las medidas, la más destacable ha sido la puesta en marcha de la Red "Escuela: Espacio de Paz" desde el curso 2002-2003 (García y López, 2012).

Son cada vez más numerosos los estudios que se interesan por la figura docente como eje de mejora en su prevención e intervención, centrados en diferentes aspectos tales como sus percepciones sobre la problemática del acoso escolar, su concepción e identificación de dicha situación, sus creencias en torno a esta problemática, su forma de actuar y su formación. Es importante señalar que, en lo referente al análisis de estos últimos aspectos, se han elaborado ya numerosos trabajos de carácter internacional (Lawrence y Green, 2005; Yoon y Kerber, 2003), nacional (Del Barrio y cols., 2007; Díaz-Aguado y cols., 2010), autonómico (Jares, 2006; Rodríguez, 2004) y provincial (Alonso, 2009; Alonso y cols., 2007a, 2007b) (Pérez-Carbonell, Ramos-Santana y Serrano, 2016).

Los Departamentos de Orientación (DO) de los Institutos de Enseñanza Secundaria, en sus propuestas de organización y actividades para la orientación educativa, están haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar actuaciones que favorezcan la convivencia y, por ende, de trabajar de forma concreta los problemas de acoso escolar en los centros y en las aulas (Avilés y cols., 2011; Ibarrola e

IRIARTE, 2014). Intento que, además de trasladarse a nivel transversal a la labor de otros departamentos de esta etapa educativa, también se dirija al profesorado, para que, en su acción de tutorías con su grupo clase, atienda a estas temáticas. En general, son ya muchos los DO que están planteando a la comunidad educativa la necesidad de conseguir que los centros y las aulas se conviertan en espacios en los que fomentar y trabajar el aprendizaje hacia la mejora de la convivencia y la tolerancia para conseguir que se transforme en una materia transversal de los estudiantes (PÉREZ-CARBONELL, RAMOS-SANTANA y SERRANO, 2016).

Pero en los resultados de los estudios realizados por DÍAZ-AGUADO y cols. en 2010, se constata que las acciones realizadas hasta el momento no son suficientes para terminar con la problemática del acoso escolar en los centros y que la formación del profesorado en programas de prevención e intervención ante la misma podría ser muy importante para mejorar el clima de convivencia de las instituciones docentes (PÉREZ-CARBONELL, RAMOS-SANTANA y SERRANO, 2016).

Existe falta de formación en acoso escolar entre el profesorado de secundaria y escasa preparación de los futuros enseñantes para intervenir en situaciones de este tipo, así como para trabajar con los acosados, los acosadores, el resto de alumnado y las familias (PÉREZ-CARBONELL, RAMOS-SANTANA y SERRANO, 2016).

Así pues, se hace patente que el profesorado debe contar con una formación y con una orientación específicas que le permitan afrontar este problema educativo con acciones creativas y ajustadas al entorno. Para ello, debe adquirir los conocimientos teóricos necesarios sobre el tema, a fin de poner en marcha las medidas de prevención e intervención del acoso escolar, al tiempo que debe aprender a desarrollar procesos de interacción y comunicación en el aula; a aplicar destrezas y habilidades sociales que fomenten el aprendizaje y la convivencia en la misma, y a abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos ante situaciones de intimidación y acoso, de generación de clima afectivo-relacional y de resolución constructiva de problemas, entre otras cuestiones (PÉREZ-CARBONELL, RAMOS-SANTANA

y SERRANO, 2016).

Según este estudio y a modo de conclusión, los indicadores necesarios para el desarrollo de estrategias y acciones educativas de formación en acoso escolar serían:

- Evaluar las necesidades del centro en materia del acoso escolar.
- Desarrollar una intervención integral donde se impliquen todos los agentes educativos y sociales, destacando estrategias de colaboración y cooperación entre profesores, profesores y alumnos, profesores y familias; herramientas que permitan examinar el clima de convivencia de la clase; sistemas de normas de convivencia en el grupo clase, en el centro y en la familia; propuestas de organización de charlas, jornadas, seminarios sobre acoso escolar; ejercicios de toma de conciencia en el alumnado sobre acoso escolar; protocolos de solicitud de ayuda a los distintos estamentos (servicios sociales, Fiscalía de Menores...).
- Formación para la convivencia y en competencias docentes socioemocionales, diseñando acciones que se centren en la adquisición de conocimientos teóricos sobre qué es el acoso escolar y su tipología presencial y no presencial a través de las redes sociales, así como en el conocimiento específico por parte del profesorado de sus funciones en materia de acoso escolar según establece la normativa vigente (PÉREZ-CARBONELL, RAMOS-SANTANA y SERRANO, 2016).

El **aprendizaje cooperativo** es una metodología que puede ayudar a resolver algunos de los problemas más acuciantes que existen en nuestras escuelas, incluido el acoso entre iguales. Estas técnicas mejoran los problemas interpersonales (LEÓN, POLO, GOZALO y MENDO, 2016).

Como señala ALLPORT (1954) en su obra *Nature of prejudice* la

convivencia de diversos grupos en un mismo lugar, por ejemplo, el aula es compleja y potencialmente conflictiva. Solamente habrá un cambio favorable en la atracción interpersonal, si el contacto entre miembros de grupos distintos estimula la interdependencia, la cooperación, la relación igualitaria entre ellos y el conocimiento de detalles sobre los demás. Las técnicas de aprendizaje cooperativo cumplen con estas condiciones y sería una metodología esencial para mejorar las relaciones y la convivencia en el ámbito educativo (León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016).

El acoso escolar es un fenómeno en el que agresor, acosado y observadores, son partes integrantes de un mismo proceso. La intervención en aprendizaje cooperativo tiene que ir dirigida a todos los alumnos del aula, fomentando aquellas relaciones entre ellos, que impidan su aparición (Salmivalli y Peets 2009) (León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016).

El estudio realizado por León, Polo, Gozalo y Mendo (2016), indica que se ha producido una reducción significativa del acoso escolar (agresiones de exclusión social y agresiones verbales y físicas directas) como consecuencia de la intervención en aprendizaje cooperativo.

Diferentes autores demuestran que para que el contacto sea efectivo debe tratarse de un contacto directo y personal que facilite la percepción de las características individuales de los demás, y que la interacción entre iguales y en concreto, las dinámicas socio-afectivas en el aula, puede desempeñar un importante papel afectando no sólo a los procesos de socialización, sino también los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y emocional. La mejora de la convivencia se puede lograr mediante contactos en condiciones de igualdad y buscando objetivos comunes mediante la cooperación (Torrego, 2012). En definitiva, los participantes se han beneficiado de un contacto directo y personal motivado por las técnicas de aprendizaje cooperativo que han mejorado sus relaciones (León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016).

Según Díaz-Aguado (2003), con los procedimientos educativos

tradicionales las oportunidades se distribuyen de forma desigual en el aula, dando lugar a la exclusión e intolerancia entre los alumnos. La técnica de aprendizaje cooperativo que hemos llevado a cabo en el aula ha contribuido a desarrollar oportunidades de igualdad de estatus que probablemente han permitido establecer relaciones de amistad entre todos los alumnos (León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016).

En el estudio también se indica que el aprendizaje cooperativo es eficaz sobre el perfil agresor y especialmente sobre el observador.

Las principales limitaciones de esta investigación están relacionadas con las dificultades encontradas a la hora de colaborar de los profesores por lo que hay que incidir en ellos sobre las ventajas de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Las distintas técnicas son las de aprendizajes por equipos (*student team learning*), aprendiendo juntos (*learning together*), Método Jigsaw (variables sociales) (León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016).

El aprendizaje cooperativo es una metodología innovadora que puede ayudar a resolver el problema del maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito escolar influyendo sobre el agresor y el observador (León, Polo, Gozalo y Mendo, 2016).

Proyecto piloto para los centros educativos: "Mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar. Equipo de apoyo contra el acoso escolar. Comunidad de Madrid

Este proyecto ha sido presentado para el curso 2018-2019. Está basado en el material de Ejemplificaciones para el desarrollo de sesiones de acción tutorial en Educacion Infantil y Primaria[4].

Se programan sesiones preventivas con sus correspondientes objetivos y actividades en torno a tres unidades didácticas en **Educación Infantil**: Resolución de conflictos, las emociones y la imagen de sí mismos. La correspondiente progresión de dichas unidades en la etapa de **Educación Primaria** nos conduce a diseñar sesiones para trabajar las habilidades sociales (conducta pasiva, asertiva y agresiva), la empatía y la autoestima.

Dentro del Plan de Acción Tutorial, se presenta la formación en convivencia de funcionarios en prácticas de Ed. Primaria y Secundaria a través de Centros de formación e innovación. También se realizan talleres de convivencia con alumnos (RODRÍGUEZ ROVIROSA, 2018).

[1] Según DÍAZ-AGUADO (2005).
[2] Según DÍAZ-AGUADO (2006a).
[3] Según DÍAZ-AGUADO (2006).
[4] https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/.

CAPÍTULO

3

Estrategias de afrontamiento

El primer programa de intervención que se desarrolló en España fue el "Proyecto SAVE" (ORTEGA, 1997), sentando las bases para el primer programa institucional de prevención de malos tratos entre escolares desarrollado en Andalucía (DEL MORAL, SUAREZ y MUSITU, 2013).

Las estrategias evaluadas más efectivas del proyecto SAVE, son la gestión democrática de la convivencia, el afrontamiento del conflicto y la educación en emociones, sentimientos y valores (DEL MORAL, SUAREZ y MUSITU, 2013).

Pero solo algunos de los numerosos programas anti-bullying muestran cierta efectividad (DEL MORAL, SUAREZ y MUSITU, 2013).

Hemos elegido estos programas siguiendo el criterio del Programa Alerta Bullying de GINSO, por su positiva incidencia en el ámbito escolar y comunitario.

Tabla 3. *Programas y libros de intervención directa. Extraída de GARAIGORDOBIL y OÑEDERRA (2008).*

PROGRAMAS Y LIBROS DE INTERVENCIÓN DIRECTA
Método Pikas (PIKAS, 1989)
Método de reparto de responsabilidades, dirigido a desestructurar la relación dominio-sumisión, reforzado pasivamente por los espectadores. Se trata de acabar con el acoso entrevistando y acordando tareas concretas en fases para acosados, agresores y espectadores.
Está dirigido a todos los agresores y acosados implicados (ORTEGA, 1998).
Programa Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE) (ORTEGA, 1997)
Este programa tiene 4 niveles de intervención: 1) Nivel Social: mejorar el clima educativo; 2) Grupo–Aula: indagar qué se puede hacer para integrar a agresores y acosados, además de romper la ley del silencio, la aceptación del conflicto y el apoyo al agresor; 3) Alumnos en

riesgo: elaboración de un programa específico para cada uno de los agresores, acosados y acosados/provocadores o con tendencia agresiva; y 4) Programa de trabajo conjunto para los alumnos implicados con el fin de que colaboren en la búsqueda de soluciones conjuntas para la mejora de relaciones. Las estrategias y técnicas empleadas han de ir dirigidas hacia el cambio de actitudes de acosados y agresores, así como del grupo hacia ellos. Es imprescindible la implicación, compromiso y colaboración entre familia y escuela.

Mejora de la convivencia y programas de atención con diferentes tipos de programas, presentados en el *I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)*, celebrado en Almería (2007).

La complejidad del tema obliga a hacer que esa intervención sea un trabajo multidisciplinar (*whole-school*), y también multinivel. Habría que decir, yendo un paso adelante, que habrá de ser una intervención hecha con planteamiento "ecológico", porque ha de ir referida a la totalidad de una situación escolar en que la persona acosada se encuentra, y en donde todos los factores involucrados han de ser tenidos en cuenta a la hora de plantear una búsqueda de solución (Swearer y Hymel, 2015). Aunque los centros escolares se hallan situados en la diana misma de esas acciones reformadoras y resolutivas, no acaban allí los hilos que mueven estos dramas, sino que se prolongan a las familias, a los sistemas disciplinarios educativos, a las convicciones generales sobre educación y sobre conductas juveniles, y hasta a los sistemas morales de valores vigentes en la sociedad.

Es importante disponer de protocolos de intervención bien diseñados y preparados, para la pronta acción correctiva por parte de las autoridades y responsables implicados.

Las intervenciones han de comenzar por diseñar todo un sistema de acciones preventivas. En su forma de prevención primaria, se habrá de implementar maneras de actividad escolar y solución de los conflictos que hagan difícil o improbable los procesos característicos del acoso; por ejemplo, mediante implantación de formas cooperativas de aprendizaje, o de vías participativas de los alumnos en el mantenimiento y valoración del orden escolar. Un segundo nivel preventivo deberá promover modos que hagan posible una detección temprana de los tipos de acoso más usuales, para que sea posible

una respuesta inmediata en ese estado inicial; ello requerirá, por ejemplo, implantación de actividades de vigilancia y análisis de las relaciones interpersonales entre alumnos.

Se ha de llegar a la implantación de una prevención terciaria que sancione y opere sobre los casos ya sucedidos, aplique sanciones bien calibradas, diseñe procesos de modificación de actitudes o motivos en los individuos implicados, aplique tareas de desarrollo de la empatía, y de reforma de actitudes y trato interpersonal, que busquen restablecer la concordia entre agresores y agredidos.

El protocolo general de actuación por parte de los responsables escolares supone, dado un caso, pasar la información del problema a una serie de instancias —aula, dirección, consejo de padres, familias implicadas, etc. Y en su momento, antes o después, la inspección de educación—. Conlleva también tomar medidas para hablar con todos los individuos implicados, de manera que cobren conciencia de la gravedad del caso y sugieran modos de corrección.

A partir de ahí, se habrán de activar programas de intervención con respecto al agresor o agresores, a la persona acosada, y al colectivo de estudiantes que forman el círculo de la clase o clases implicadas.

Una serie de estudios de metanálisis de un amplio número de programas ha puesto en evidencia que éstos son capaces de reducir entre un 17 y un 23 % los casos de *bullying*, cuando se compara lo que sucede en grupos escolares donde se aplican con otros centros que hacen de control (JIMERSON y cols., 2012b, 3).

Todo ello ha de verse como pasos o elementos que han de servir a promover un plan de prevención integral de la violencia. Tiene que estar implicada la sociedad, y en especial el mundo educativo, junto con las familias, y los medios de comunicación, de manera que puedan tener información sobre los estudios y trabajos realizados, sobre los materiales formativos existentes, sobre los recursos e instituciones de asesoramiento y apoyo, la formación de técnicos especialistas en el tema, y hasta de consulta de dudas.

Desde la perspectiva de la psicología, esa actuación tiene que ir dirigida a remediar los traumas psíquicos que hayan podido darse,

analizar los roles de cada uno dentro del conflicto, introducir aquellas modificaciones que sean precisas para rectificar la situación de discordia y violencia, y establecer las bases de una activa tolerancia y convivencia.

Hablamos de técnicas que reduzcan el impacto emocional y conductual que un hecho de estos tiene en sus protagonistas. Hoy hay ya construidos numerosos programas de intervención terapéutica tanto para acosadores como para acosados.

En el caso de tener que resolver la situación de estrés y tensión vivida por un escolar acosado, se ha de actuar directamente con él, buscando reforzar y mejorar su autoestima, entrenándole de manera asertiva en modos de respuesta que sean eficaces contra el o los acosadores, y enseñándole mediante ejercicios prácticos o "juego de roles" a incrementar su comunicación y sus hábitos sociales para establecer lazos más firmes con sus compañeros (e.g., MORÁN, 2006). En general, la persona acosada vive bajo los efectos de una considerable depresión reactiva, que puede llegar a convertirse en un trastorno por estrés postraumático, con posibilidades catastróficas para quien lo padece.

Los profesionales han de actuar sobre tres grupos de personas: profesores, familiares y estudiantes, buscando realizar una eficaz "sensibilización" al problema, haciendo entender los modos como pueden ayudar a recuperar la tranquilidad del afectado.

En un caso de tratamiento a un agresor, se hace preciso comenzar ganando la confianza y atención de éste, obteniendo su disposición a colaborar. A partir de ahí, el terapeuta tiene que hacer evidentes las cualidades reprobables de las conductas agresivas, y sus posibles consecuencias negativas a corto y largo plazo. Luego se han de combatir aquellas distorsiones cognitivas que le incitaban a agredir, y se le ha de entrenar en técnicas de control de la ira, de modo que aprenda a detenerla al aparecer en su conciencia las primeras señales. También ha de recibir entrenamiento en empatía, conducta prosocial, habilidades sociales, y, finalmente, se han de analizar con él situaciones concretas donde su agresividad se active

espontáneamente, para descubrir las posibles estimulaciones de conductas, gestos, personas y emociones que pueden facilitar su desencadenamiento (e.g., GIL, 2015).

Todo tratamiento requiere siempre la aplicación de evaluaciones pretest–post test, para asegurar que la intervención ha tenido alguna eficacia, y ha producido algún cambio en los comportamientos en la dirección deseada.

El **Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI)** es un instrumento centrado en el bullying como victimización (MAGAZ y cols., 2011; MAGAZ, 2012). Consta de 7 escalas y diversas subescalas. Cabe resaltar que, aparte de la escala de conductas de acoso (incluye varios tipos de maltrato, así como también conductas de acoso asociadas al género), evalúa también otros aspectos relevantes como los escenarios donde se produce el acoso, los personajes implicados, las estrategias de afrontamiento, los posibles confidentes, y los síntomas del trastorno de estrés postraumático asociados al acoso.

Una nueva dirección consistente en priorizar los aspectos positivos, y relativos a un desarrollo plenario de las potencialidades de la persona.

Ha de propiciar el estudio y análisis de las “fortalezas” o virtudes que dan solidez al comportamiento. Debería diseñar modos de acción que impulsen una actitud vital positiva en los sujetos que podrían ser “víctimas potenciales”, así como reorientar los deseos y actitudes de los “acosadores potenciales”, ofreciendo alternativas constructivas al uso de la violencia como modo de autorrealización.

En general se procura aplicar ideas y técnicas de control de emociones, y se busca la consecución de un autodominio sobre la vida emotiva, de modo que se hagan inviables los varios tipos de afectos negativos.

Otras vías exploran también la formación de hábitos que potencian la empatía (TUR-PORCAR y cols., 2012) y la conducta prosocial, especialmente mediante juegos cooperativos y creativos.

ROF CARBALLO (1996) estuvo reflexionando desde la biomedicina sobre la dialéctica de violencia y ternura como dos esenciales

actitudes en el comportamiento interpersonal.

La constitución de una cierta forma de urdimbre afectiva en la niñez podría permitirnos entender esa adquisición de comportamientos violentos, o de retracciones sumisas, con las que los procesos de interacción personal van tejiendo la condición sociohistórica de cada persona. Ese proceso de configuración de nuestro proyecto y nuestro Yo no estaría cerrado en la primera infancia, sino en la adolescencia. En tales condiciones, está abierto un campo de posibilidades para la determinación de la personalidad, a través de la educación, la formación en valores, la plasmación de hábitos convivenciales, y la potenciación de modelado de la conducta.

El proceso del acoso es expresión de unas personalidades que se producen en el mundo de la convivencia tras haber construido una constitución personal desajustada respecto del sistema de convivencia interpersonal.

El acoso plantea un reto fundamental: la reforma de los sistemas prácticos de regulación moral a los que han llegado muchos adolescentes, sistemas que han inhibido toda forma de empatía, toda valoración de la cooperación, la solidaridad, la democracia, para imponer motivaciones egoístas de individuo o de grupo, para lograr un poder coercitivo sobre el entorno que satisfaga pequeños intereses y proporcione mínimas parcelas de poder sostenidas sobre el sufrimiento de otros. Estamos ante una patología social. Es necesaria una reforma de moral ciudadana, y un reordenamiento ecológico que propicien una formación de la personalidad con un sentido de responsabilidad solidaria y constructiva hacia el mundo común en que todos nos hallamos situados y en el que hemos de convivir.

1. Claves de la eficacia de un programa contra el acoso escolar[1]

La eficacia de los resultados de los programas contra el bullying mejora cuando éstos se desarrollan de forma continua, desde una perspectiva de largo plazo, más que como una intervención puntual;

que con frecuencia la eficacia sólo se observa en una de las dos perspectivas evaluadas: la de las personas acosadas o la de los agresores; o que la disponibilidad de los iguales para hacer de mediadores en la resolución de conflictos y apoyo a los acosados es significativamente menor entre los chicos. Los análisis sobre la evaluación de los programas contra el bullying reflejan un creciente consenso en la necesidad de ampliar sus objetivos y actividades más allá del tratamiento específico del acoso, para tratar de mejorar la calidad de la vida en la escuela favoreciendo la cooperación a distintos niveles.

Cabe destacar la eficacia comprobada en escuelas de primaria de los Programas de construcción de la paz aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y respeto intercultural.

Destacan por su eficacia, en primer lugar, los programas que buscan cambiar la escuela para adaptarla mejor a las necesidades de los alumnos; en segundo, los que promueven cambios y habilidades en el profesorado para prevenir la violencia; y en tercer lugar, los que pretenden modificar simplemente la conducta individual de los alumnos violentos.

La cooperación y la construcción de la no-violencia como componentes básicos de la prevención:

La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que, de lo contrario, se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye, por tanto, a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violencia.

Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...); por ejemplo elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el manual en función de unos determinados criterios...

La práctica cooperativa desde cualquier materia junto con el currículum de la no-violencia deben ser destacados como componentes básicos de la prevención escolar de la violencia.

Lo comprobamos día a día en nuestra Residencia Campus Unidos, del Programa recURRA-GINSO. Son más de 7 años trabajando con jóvenes de 12 a 18 años. Su implicación activa en el respeto a sus compañeros, en el autodominio, en el arrumbamiento de líderes perjudiciales, de negación de frases, conductas o gestos despectivos, así lo confirman (hablamos de 700 jóvenes en una convivencia

continua de 24 horas durante 11 meses).

Claves para poner fin al acoso escolar[2]

Cuando un adulto minimiza el problema, está violando la confianza del niño y desatendiendo el papel de adulto responsable.

Debemos establecer conexiones valiosas con los niños que nos permitan contribuir a poner fin al acoso, regalándoles tiempo, escuchándolos, haciéndoles saber que pueden contar con nosotros, pero al mismo tiempo haciéndoles ver que confiamos en su proceso de reflexión y capacidad para pensar independientemente y gestionar los problemas competentemente en la búsqueda de soluciones.

Crear una cultura en la que los niños crean que es seguro pedir ayuda es responsabilidad de todos los adultos, creando teléfonos gratuitos para las denuncias, oportunidades múltiples, seguras y confidenciales para que los niños denuncien y no se sientan aislados, tomarnos las denuncias sobre acoso en serio.

Cómo poner fin al acoso cuando lo vemos:

- Con políticas y procedimientos bien diseñados sobre el acoso y el ciberacoso, pueden ser sumamente útiles en el establecimiento de un marco coherente para abordar un problema. Cuando trabajamos con personas una única solución raramente sirve para todos. Esta política debe compartirse tanto con padres como con estudiantes. Y evitar políticas de tolerancia cero.
- El acoso se produce cuando el adulto no está presente, por lo cual es necesario aumentar la presencia de adultos concienciados en zonas comunes, observadores de pasillos, ayudantes de patio, monitores formados en autobuses, en el comedor, en los servicios.
- Hacer de la amabilidad una norma de clase, tanto por parte del profesor como por parte del alumnado. El trabajo cooperativo en clase gana a las interacciones competitivas.

- Los niños deben arropar siempre al compañero vulnerable de forma clara y significativa.
- Cuando somos conscientes de una situación de acoso en clase debemos usar frases contundentes, breves y directas que frenen dicha situación, haciendo del aula un lugar seguro.

Debemos reforzar las competencias emocionales y sociales en los niños y jóvenes, enseñándoles destrezas específicas para navegar por las dinámicas sociales y gestionar el conflicto interpersonal. Este aprendizaje reduce la posibilidad de que se produzca el acoso entre niños y jóvenes, porque promueve habilidades, comportamientos, actitudes que son incompatibles con el acoso. Deben implementarse desde los primeros años de escuela.

Es importante que los jóvenes aprendan a reconocer los detonantes personales de sus emociones internas antes de que los inunden, así como de habilidades para manejar el estrés y controlar los impulsos.

Necesitan aprender a ponerse en el lugar del otro, saber lo que sienten los demás. Los chicos que acosan a menudo se quedan atrapados en las recompensas sociales y pierden de vista el impacto dañino de su agresión en las victimas. Deben ver que pueden decir lo siento, pero las cicatrices quedan para siempre.

Debemos entablar conversaciones sobre cómo deben ser las amistades positivas y dejarles claro que deben huir de las toxicas.

Enseñémosles a ser asertivos, a expresar sus emociones claramente sin dañar a nadie.

Es importante el enorme impacto que puede tener el grupo de semejantes en la vida de los niños acosados. Debemos hacer comprender a los niños espectadores que detener el acoso es su responsabilidad personal, ayudémosles a encontrar maneras de superar la presión y tener más seguridad en sí mismos, para poder defender a la persona acosada.

Existen programas donde se crean amigos mentores, basados en unir a niños de alto estatus social con niños más vulnerables al acoso,

formándose lazos duraderos y verdaderos. Esta experiencia es transformadora a nivel de disfrute de la escuela, capacidad de triunfar académicamente y de confianza en uno mismo (sobre todo con niños más vulnerables debido a algunas discapacidades).

En cuanto a los niños que acosan es importante conocer y comprender por qué se comportan así y usar esta información para poder ayudarlos a cambiar su conducta. Suelen ser niños con déficits en el manejo de las emociones, que viven a diario que la ira y la frustración se expresa a través de la agresividad en sus casas. Algunos incluso con carencias emocionales y de apego que les dificulta tener empatía y compasión hacia los demás.

Sería necesario proporcionar a estos niños y jóvenes una fuerte sensación de pertenencia.

Cuando no funcionan estas estrategias para frenar el acoso, se debe tener en cuenta la tolerancia cero y la expulsión. La mediación entre iguales no funciona pues puede convertirse en una plataforma para la dominación autorizada entre iguales.

En cuanto a la justicia restaurativa, tampoco funciona si un niño socialmente poderoso no está dispuesto a reconocer e intentar de algún modo reparar el daño infringido.

2. Programas contra el acoso escolar

Estudio de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla[3]

Se entrevistaron a un grupo de adolescentes (tanto agresores como acosados), padres, profesores y responsables de centro, sobre soluciones para evitar el bullying en los centros. Las conclusiones son:

- Los adolescentes opinan que los agresores deben reflexionar sobre lo que están haciendo, evitar las provocaciones, aprender a pedir disculpas y potenciar la empatía. Hacerles sentir lo que sienten sus víctimas. Ayuda de un profesional (psicólogo). Las victimas deben "espabilarse" para afrontar el problema de forma activa, o

afrontarlo de forma evitativa (irse, escapar, cambiar de colegio...) o pedir ayuda a algún amigo, profesores, o familia.

En cuanto al profesorado les gustaría que se interesasen más por los problemas del alumnado, debatiendo, reflexionando, dando más oportunidades al agresor sin encasillarlo y escucharlo.

De los padres, les gustaría que hablasen más con ellos y se interesaran más por sus vidas; que se coordinaran con el profesorado, ponerles límites y que se los hagan cumplir (las sanciones), que pasen más tiempo con ellos; si sus hijos son agresores que les den más cariño (piensan que los conflictos familiares son causas de que sean agresores).

Del centro indican que les gustaría más horas de tutorías, y que apoyaran las figuras del profesor y el alumno "ayudante", así como que trabajaran con los padres de los agresores e integraran mediadores.

- Los padres proponen que las victimas pueden ignorar los problemas, contarlos para defender sus derechos o defenderse de las agresiones tanto física como verbalmente. A los profesores que se impliquen en un papel activo. Al centro que las expulsiones se cumplan en el propio centro en aula aparte pues creen que enviarlos a casa refuerza la respuesta violenta (les encanta no ir al colegio). También solicitan la figura del Psicólogo para que intervenga. A los padres les proponen que busquen nuevas formas de conectar con sus hijos (hobbies, música...) generando mayor confianza y complicidad sin abandonar su lugar de padres; y que actúen ambos progenitores de a una, acordando límites y haciéndolos cumplir.
- Los profesores están de acuerdo con los alumnos indicando que los agresores deben de hablar con los

adultos para que los comprendan más allá de la conducta violenta, hablar con su víctima para ver cómo se siente y pedir disculpas sinceras. También proponen que hablen de su experiencia, tanto los chicos que antes empleaban la violencia y han cambiado como la víctima que haya superado la victimización. Proponen que los profesores deben ayudar a las personas acosadas a mejorar su autoestima proporcionándoles seguridad.

En cuanto al propio profesorado debe tener una formación continua en temas de convivencia, coordinación entre el profesorado del centro y de otros centros. Creen que para trabajar la empatía con agresores y victimas ellos mismos deben ser personas empáticas y con capacidad de ponerse en el lugar del otro.

El centro debe mantener y fortalecer los programas de convivencia y mediación.

Como se ve, todas las soluciones propuestas por adolescentes, padres y profesorado tienen un corte "mesosistémico", plantean interacciones "básicas" entre distintos microsistemas: hijos y padres, profesores y padres, profesores y alumnos, profesores, padres y alumnos, padres como pareja, padres de un mismo centro.

Las soluciones propuestas podrían considerarse como comunicativas y afectivas.

Resumiendo, podríamos decir que no sólo tener adecuados niveles de comunicación y afecto previene la aparición de conductas violentas y victimización, sino que si éstas aparecen es necesaria una intervención sistémica basada en la mejora de la comunicación y la expresión de afectos y emociones de todos los implicados y no solo de los adolescentes.

Enfoque global[4]

Los centros tienen que adoptar un enfoque global para influir

positivamente y a largo plazo en su ambiente escolar. Este enfoque adquiere una importancia especial a la hora de crear y mantener una cultura escolar que valore y practique una actitud contraria al acoso.

Dicho enfoque aborda el acoso desde todos los ángulos y contempla el espectro más amplio posible de la comunidad escolar. Lo afronta en los niveles de prevención e intervención. Tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- El estilo y la calidad de las prácticas de liderazgo y de gestión.
- La calidad y la impartición del currículum.
- Las actividades que se desarrollan en el patio de recreo y la calidad de la vigilancia.
- Los procedimientos formalizados y acordados para afrontar un incidente de acoso.
- El establecimiento de relaciones con los demás y consigo mismo.

El enfoque global se basa en los valores, creencias y actitudes compartidos por la comunidad escolar.

Sólo hay motivación para cambiar en tiempos de crisis. Los profesores y profesoras deben romper el círculo vicioso implementando estrategias de prevención, de manera que, si se produce un episodio de acoso, los alumnos y el profesorado estén en condiciones de hacerle frente.

Si se equipa a los alumnos con un repertorio de estrategias de autocontrol, fundadas en el desarrollo de la conciencia social, el círculo vicioso del acosado puede romperse y, más importante aún, sin que haga falta experimentarlo.

El tratamiento del acoso en el currículum facilita al alumnado un enfoque sistemático. Cuando los docentes abordan la cuestión utilizando diversos estilos de enseñanza y aprendizaje, los alumnos pueden empezar a examinar, investigar y comprender sus propias actitudes y conductas respecto al acoso. Este proceso les invita a desarrollar, practicar e implementar sus propias soluciones al

problema y a responsabilizarse de ellas.

Dentro del currículum debemos incluir las representaciones dramáticas, es una forma positiva de enfocar el problema desde las perspectivas de la persona acosada, de la acosadora y de la que observa lo sucedido.

Si los alumnos están trabajando en un entorno activo, que invita a la participación y a la cooperación, la representación dramática opera como un instrumento positivo que es, a la vez, divertido y audaz. La representación dramática brinda un espacio para la prueba y el error y la experimentación con estereotipos. Enseña a los alumnos que la negociación, la resolución de problemas y la cooperación son elementos de un proceso gradual y que constituye todo un desafío.

Los debates ofrecen a los estudiantes la oportunidad de articular ante sus compañeros, y de forma sistemática, los distintos ángulos desde los que se puede contemplar el acoso.

La música, haciendo un slogan o mensaje publicitario donde se describa la postura del centro frente al acoso. También se puede escuchar música que suscite diferentes sentimientos.

Un buen desarrollo de las competencias sociales que deben incluir:

- resolución de conflictos;
- entrenamiento de la asertividad;
- entablar y mantener amistades;
- cooperación;
- desarrollo de la empatía tomando conciencia de los sentimientos propios y ajenos;
- resolución de problemas;
- defenderse uno mismo sin ser agresivo ni manipulador;
- estrategias de afrontamiento, como la relajación, el habla interna y la visualización creativa.

Para determinados alumnos que hayan sufrido acoso son importantísimos los programas extracurriculares siendo necesario un “grupo de apoyo” donde pueden buscar sostén, hacer amigos y ensayar estrategias en un medio seguro, reducido y acogedor. El

grupo debe ser pequeño (de 6 a 8 alumnos), con un líder preparado y sensible como facilitador (que no revelará las deficiencias del grupo) y que se mantendrá voluntariamente.

Las autoras proponen como estructura de clase que los problemas se traten en las asambleas, en los círculos de calidad donde mediante tormentas de ideas se plantee tanto el problema como la solución al mismo, desarrollando de este modo la cooperación, la escucha y cómo afrontar los problemas y presentar soluciones...

En cuanto a los roles de los alumnos, proponen el sistema de camaradas, donde un alumno apoya a otro y cuida de él, siendo beneficioso en situaciones en las que esté presente el acoso. La selección del camarada siempre ha de ser realizada por el docente.

La mediación entre compañeros es un proceso en donde los alumnos (voluntarios, seleccionados y formados al efecto) median en las disputas entre sus colegas. Suele tratarse de cuestiones menores; nunca debe ponerse a los alumnos en la tesitura de tener que afrontar conflictos graves entre ellos. Los mediadores trabajan por parejas para ayudar a sus compañeros a resolver las diferencias.

Su papel consiste en facilitar a las partes implicadas la comprensión del problema desde ambos puntos de vista y ayudarlas a llegar a una solución aceptada por ambas. No se forma a los mediadores para que impongan sus propias soluciones, sino para llevar a los compañeros enfrentados a una solución de común acuerdo.

La mediación entre compañeros puede desarrollarse en el patio de recreo o en una sala al efecto. Los mediadores suelen llevar algún distintivo que los identifique en el patio de recreo.

Consideran importantísimo fortalecer el vínculo entre el centro educativo y la familia.

Insisten también en la necesidad decontrolar con regularidad los puntos problemáticos, las aulas en el cambio de profesor, los servicios, el patio, el comedor. Esto puede ser eficaz, ahorrándonos posteriormente la tediosa investigación del incidente. Los controles regulares de puntos conflictivos transmiten a los alumnos el mensaje

positivo de que los docentes están pendientes del acoso.

Para el momento en que tenga que intervenir el centro en un caso de acoso, hacen falta unas orientaciones claras relativas a los modelos de intervención que sean aceptadas por todos. Con independencia de la fórmula admitida en el centro, es importante que todos los docentes comprendan que su función influye en el resultado del incidente.

Los profesores pueden reducir las secuelas del incidente, procurando la resolución y la reparación, o agudizar el problema, provocando un acoso secundario contra la persona acosada, al abordar de forma incorrecta la situación. Resaltar la importancia de que los docentes sepan cómo abordar los incidentes de acoso (la fórmula aceptada) y por qué se adopta este procedimiento (una comprensión basada en los valores y creencias comunes).

La dirección del centro educativo ha de tener presente que, sea cual fuere el procedimiento adoptado, debe:

- proteger al alumno acosado;
- disuadir a los demás de participar en acciones de acoso;
- facilitar que el acosador modifique su conducta de forma positiva.

Basándose en estos tres requisitos, el profesorado, trabajando en colaboración, puede optar por combinar los métodos para obtener un procedimiento que sea eficaz en el centro.

Amelia Suckling y Carla Temple nos proponen varios enfoques de tratamiento del problema:

— Enfoque moralista, se espera que los alumnos acepten los valores del centro educativo.
— Enfoque legalista, el perpetrador del acoso es consciente de una serie de reglas con un conjunto de consecuencias o sanciones de distinta gravedad.
— Enfoque humanístico, provocar el cambio del pensamiento y de la conducta del alumno que acosa. El docente no trata de

culpar ni de imponer castigos, sino que escucha con atención, dirigiendo al alumno o alumna hacia la adopción de una conducta adecuada y hacia soluciones factibles. Es importante que el profesor cree un estilo de comunicación no amenazador con un intento sincero de comprender al acosador en un plano más personal.

Dentro de este enfoque se encuentra el de no inculpación, donde se aborda el acoso estableciendo un grupo de apoyo de los acosadores y/o los observadores pasivos implicados en un incidente determinado. Se utiliza una perspectiva de resolución de problemas, que responsabiliza en vez de culpar al grupo, el cual informa en reuniones periódicas.

Y el método de la preocupación compartida, utiliza un estilo de orientación que evita la confrontación, centrándose ante todo en hallar soluciones. El objetivo consiste en facilitar que acosado y acosador se desenvuelvan en paz en el mismo centro, sin necesidad de que se conviertan en amigos.

— Suspensión, transmite a la comunidad escolar el mensaje de que acomete con seriedad el problema del acoso. El equipo de bienestar de los alumnos tendrá que elaborar un plan para supervisar, evaluar y apoyar al alumno cuando vuelva a clase.

— Expulsión, es una medida disciplinaria severa que está reservada a circunstancias graves. Hay que tener en cuenta muchos aspectos al dar un paso de este tipo. Es importante que los centros educativos agoten los procedimientos adecuados antes de tomar esta medida.

Otro punto clave es una normativa antiacoso que facilite a la comunidad escolar expectativas claras, orientación, compromiso y coherencia a la hora de hacer frente a las conductas de acoso. Ese documento ofrece al centro la oportunidad de afirmar con claridad que no tolerará el acoso en ninguna de sus formas y que lo abordará con seriedad, en vez de considerarlo como un aspecto inevitable de la vida escolar. También incluirá estrategias de prevención, formas de

actuación de la comunidad escolar a la hora de denunciar el acoso, maneras de abordar dicho incidente, derechos y responsabilidades de la comunidad educativa a mantener la postura antiacoso.

Existen muchos programas, y muy buenos, pero hemos optado, siguiendo los criterios del Programa Alerta Bullying de GINSO por los siguientes:

Programa Olweus[5]

Sus principios comportan la creación de un ambiente escolar —e idealmente también del hogar— caracterizado por:

- Cordialidad, interés positivo e implicación por parte de los adultos.
- Límites firmes ante un comportamiento inaceptable
- Una aplicación consistente de sanciones no punitivas y no físicas por comportamientos inaceptables o violaciones de las reglas.
- Adultos que actúen con autoridad y como modelos positivos.

El mensaje que preside el programa es: No aceptamos el acoso dentro nuestra escuela y pondremos los medios para ponerle fin. Un objetivo importante radica en cambiar las “estructuras de oportunidad y recompensa” de forma que haya menos posibilidades y ninguna recompensa al comportamiento acosador dentro y fuera de la escuela.

Tras ponerse en marcha este proyecto y con dos años de seguimiento (1983-85) se llega a la conclusión de que se reduce el número de casos acosador/víctima, se reduce el comportamiento antisocial (novillos, vandalismo, broncas con la policía...) y mejoran los aspectos del “clima social” de la clase (mejora el orden, la disciplina, las relaciones sociales, la actitud positiva hacia las tareas de la escuela...).

También se ve una intervención más activa en situaciones de

acoso tanto del profesorado como de los compañeros en el seguimiento del proceso.

Para asegurar estos resultados positivos es necesario por parte de los adultos un conocimiento suficiente y las habilidades prácticas para emplear las medidas de intervención. Para conseguirlo se debe producir una mejora de la competencia del personal de la escuela.

Método KiVa

Con un grave problema de acoso escolar, el Gobierno de Finlandia contactó con un grupo de investigadores de la Universidad de Turku que llevaba 25 años estudiando las relaciones entre los niños. En 2007, el método KiVa, palabra que significa “guay” en finés y es al mismo tiempo un acrónimo de Kiusaamista Vastaan (“Contra el acoso”), echaba a andar, financiado por el Gobierno y diseñado por ese equipo. Y con apoyo de la comunidad educativa, con un 98% de satisfacción en los resultados después de unos años de implantación.

El programa consiste en no centrarse en la dialéctica de la confrontación entre acosado y acosador, en no tratar a la persona acosada para que sea más extravertida ni en intentar cambiar al acosador para que desarrolle empatía. KiVa se basa en influir en los alumnos testigos del acoso para que no participen indirectamente en él. Si esto se consigue, el acosador, que necesita de reconocimiento para proseguir con el bullying, depondrá su actitud al no serle rentable ser cruel en términos de popularidad.

Los estudiantes reciben clases donde se trabajan las emociones y los valores y especialmente la empatía, en tres etapas distintas 7, 10 y 13 años. Las clases se complementan con material audiovisual, videojuegos, charlas con padres...

Tienen un equipo KiVa formado por tres profesores encargados de actuar cuando ponen en su conocimiento un caso de acoso. Vigilan en el recreo y van con chaleco reflectante. Primero hablan con el acosado para tranquilizarle y darle apoyo, después hablan con el acosador para sensibilizarle y por último con los testigos que son la

parte fundamental en este programa.

Programa Zero (Noruega)

Se llevó a cabo a partir de 2002. En él intervienen el Ministerio de Educación, el principal sindicato de profesores, el Consejo Nacional del Padre y el Defensor del Menor. Inspirado en el modelo Pikas.

Se basa en la premisa de Tolerancia cero contra el bullying. Se parte de un profesor con autoridad (preferiblemente el tutor) que habla en privado con la persona acosada, la consuela y pone en conocimiento del hecho a los padres, después lo hace con los agresores por separado indicándoles la gravedad de sus conductas y obtiene de ellos la promesa de un cambio en dicha conducta. Tanto al acosado como al agresor/es se les hace un seguimiento de cerca, lo que implica a toda la comunidad educativa.

El descenso del número de casos fue significativo.

Proyecto Educar en Valores[6]

Utilizan el teatro como herramienta pedagógica, como vía de transmisión de valores. A través del teatro somos capaces de centralizar la intervención en el alumnado como protagonista, pudiendo canalizar éste sus propias emociones y sentimientos en cuanto a las buenas relaciones sociales. También se pretende implicar al personal docente e informar a los padres y madres del alumnado interesado realizando una intervención paralela.

Durante todo el curso escolar, y con la ayuda del profesional, van creando una obra teatral que interpretan al final del curso, y ante el resto de alumnos/as de su centro educativo, padres/madres y profesorado.

Este proyecto tiene como objetivo general el fomento de valores básicos para las relaciones sociales, la autonomía de las personas, el

respeto de los derechos y libertades fundamentales y la resolución pacífica de los conflictos. En definitiva, dotar al alumnado de las capacidades básicas para su desarrollo integral como personas.

Este Proyecto se desarrolla en horario y calendario lectivo. Está estructurado en tres bloques didácticos: autoestima, coeducación y resolución de problemas.

Se fomenta el silencio y la escucha como pautas para una buena comunicación. Se conciencia de la actitud adecuada para cada momento la que me ayuda y la que no me sirve, se toman conciencia de los límites, se vivencia el respeto, se trabaja la convivencia y la resolución de conflictos, se ponen nombre a las emociones, se descubre un vocabulario para el buen trato.

Al finalizar el curso se realizará una muestra de teatro, donde los alumnos han trabajado en la creación de guiones en los que cuentan cualquier temática que les toque de cerca (conflictos en casa, en el centro o en el entorno más cercano, violencia, inseguridades, complejos, emociones...).

En los principales resultados los tutores observan que el proyecto está influyendo positivamente en el cotidiano de sus clases con su grupo, descubriendo en su mayoría que el alumnado integra, interioriza y pone en práctica el vocabulario y los valores trabajados en las sesiones, así como que resuelve sus conflictos de forma más reflexiva y creativa.

Los padres y madres también expresan que el proyecto está influyendo de manera positiva en lo cotidiano de las relaciones sociales de su hijo. Y aseguran que han utilizado en alguna ocasión alguna herramienta o recurso observado en las sesiones (Subdirección de Educación y Cultura y Dirección Local de Políticas Locales de la FEMP, 2015).

Guía de Buenas Prácticas de la Policía Municipal de Pozuelo de Alarcón. "Jóvenes + Policía = Seguridad Vital" (Ayto. de Pozuelo de Alarcón)

El objetivo general de este proyecto es Transmitir y potenciar la cultura de “seguridad vital” en el ámbito de los menores de Pozuelo de Alarcón, tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Se observa un desconocimiento por parte de los jóvenes acerca de la legislación, riesgos y consecuencias; y ante la cantidad de delitos que se comenten en muchas ocasiones por desconocimiento. Este programa se diseñó en 2012 y consiste en tres sesiones formativas (“Normas de convivencia”, “Tabaco, alcohol y otras drogas” e “Internet y delitos tecnológicos”) para dar una respuesta eficiente y eficaz a esa necesidad educativa no abordada desde ningún otro ámbito. Porque dice Pitágoras, “Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres”.

Esta guía nos informa de que:

Se ha notado un importante incremento de los delitos tecnológicos relacionados con menores: ciberacoso, *grooming*, delitos contra la intimidad, el honor y la propia imagen, suplantación de identidad, injurias, calumnias y amenazas.

En las intervenciones policiales los jóvenes no siempre son conscientes de cómo han de asumir o comportarse, agravando en ocasiones el resultado de dichas intervenciones.

Los jóvenes, en general:

No son conocedores de la normativa legal vigente en nuestro país, en las comunidades y en los propios municipios.

Poseen una falta de percepción de riesgo o consecuencias de sus actos, así como una sensación de impunidad ante los perjuicios que puedan ocasionar.

Para que un programa funcione ha de ser realista, completo, detallado, fácil de seguir, hecho a medida, redactado por la persona que lo va a llevar a cabo, deseado por la corporación municipal (adhiriéndose a él), que se ponga en práctica, que se realice conforme se ha diseñado y que se haga el correspondiente seguimiento y control.

En las tres sesiones formativas que este programa planifica se utiliza un lenguaje claro, directo, cercano para llamar la atención de

los adolescentes y conectar con ellos, además se utilizan muchos ejemplos y casos prácticos.

Además, no se utiliza material audiovisual, porque así se logra una clase más dinámica, con conexión más directa y más participativa y receptiva. Se forma, no se informa.

Los cambios conseguidos son que los jóvenes cumplen en mayor medida la normativa legal, colaboran más con la policía e incluso como testigos, además de aprender y entender que una situación de acoso o ciberacoso les puede conllevar a la comisión de varios tipos de delito, que ofrecer un cigarro de marihuana a un compañero que no lo ha probado anteriormente puede dar lugar a un delito de tráfico de estupefacientes, que enviar una fotografía de alguien o conversación privada a terceros puede dar lugar a un delito contra la intimidad...

Programa TEI: Tutoría entre iguales[7]

Es un programa de convivencia institucional que implica a toda la comunidad educativa, se orienta a mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, dirigido a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica).

Se basa en el ofrecimiento de ayuda entre compañeros en el plano social, emocional y personal, para favorecer la integración de los nuevos alumnos y protegerles del acoso contribuyendo a hacer de sus escuelas espacios más seguros y amables.

El programa asume que para la mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar no es suficiente una charla o campaña de concienciación puntual, sino que será necesaria una intervención de carácter institucional que implique el compromiso de toda la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, personal educativo auxiliar, alumnos, familias, etc.), además de la asignación de los recursos necesarios, especialmente los humanos y

organizativos (no tanto los económicos que son casi irrelevantes). Lejos de ser una actuación puntual, la instauración del programa requerirá de un trabajo sostenido en el tiempo para la consecución del objetivo final: la mejora de la convivencia escolar y la creación de una cultura de centro de la no-violencia que haga de la Tolerancia Cero frente al maltrato su seña de identidad.

Cada tutor actuará como amigo o guía del alumno menor que le haya sido asignado a quien apoyará y ayudará a defenderse o a buscar ayuda en caso de que sea acosado. Para vencer el desequilibrio de poder inherente al acoso escolar, los tutores siempre serán dos cursos mayores que sus tutorados.

- En secundaria: Los alumnos de 3º son tutores emocionales de los de 1º.
- En primaria: Los alumnos de 5º son tutores emocionales de los de 3º.
- En infantil: Los alumnos de 5 años son tutores emocionales de los de 3 años.

Plan contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid (2017)

Contempla varias acciones entre las que destacan dos principales: por un lado la creación de la Unidad Contra el Acoso Escolar, un grupo de profesionales dedicados a esta tarea, y por otro, la implantación de un test online contra el acoso, que ha logrado reducir a más de la mitad (un 53%) los casos potenciales de esta lacra, en aquellos centros donde se ha implantado.

El test on-line SociEscuela[8], implantado en 674 centros de Madrid y con la participación de 160.000 alumnos, pretende detectar y prevenir el acoso, y ha conseguido que se pase de 2,86 casos de riesgo de acoso por cada 100 alumnos durante 2016 a 1,33 casos de riesgo por cada 100 alumnos en el 2017[9].

La Unidad contra el Acoso Escolar está formada por un inspector educativo, dos psicólogos, asesores jurídicos y policiales expertos en convivencia y maltrato a menores. Además, cuenta con la

colaboración de un servicio de atención psiquiátrico integral formado por profesionales de salud mental infanto-juvenil. Actúan de forma itinerante a petición de los centros de Madrid.

El programa incluye a su vez, la actualización de los protocolos de prevención, detección y sanción del acoso escolar en los centros, haciendo hincapié en el ciberbullying.

Dentro del programa se prevé también iniciar conversaciones con las universidades para proponerles el refuerzo en contenidos y formación en materia de convivencia escolar en sus grados de Magisterio y sus másteres de docentes.

La página web de la Comunidad de Madrid para la Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Centros docentes dispone de recursos para el centro, aula, alumnando, familias y para docentes que incluyeuna Guía para Docentes sobre la prevención del suicidio en escolares (JIMÉNEZ, 2016)[10].

PROGRAMA TALDEKA[11]

El Programa Taldeka fue creado en el año 2010 con la finalidad de propiciar la convivencia escolar de forma flexible y adaptada, y es que puede aplicarse en su conjunto o solamente utilizando algunos apartados. Ha sido calificado tanto de integrador como de integral, pues además de que se adapta a la realidad y a las necesidades de cada centro educativo, tiene en cuenta a los alumnos, al personal docente y a las familias, pero también a los trabajadores no docentes.

El programa está compuesto por una suma de propuestas, recursos y estrategias de resolución de conflictos,cuyos pilares básicos son el diálogo, la inteligencia emocional, la participación democrática, el aprendizaje experiencial o la comunicación afectiva; actividades que giran en torno tato a la prevención como a la intervención en cuanto a convivencia escolar se refiere.

Entre las múltiples actividades del programa; world café, diálogos apreciativos, gestión alternativa de conflictos, mediación, etc.; se encuentran los cuestionarios Taldeka de evaluación, a través de los

cuales es posible conocer la opinión de los participantes sobre la situación escolar anterior y posterior a las actividades, que pueden ser modificadas o adaptadas por quien coordina la puesta en marcha del programa.

Como puede observarse en la figura 1, el programa pretende abarcar toda la realidad de la comunidad educativa con una serie de actividades de prevención e intervención que incluyen a todas las personas de la comunidad escolar.

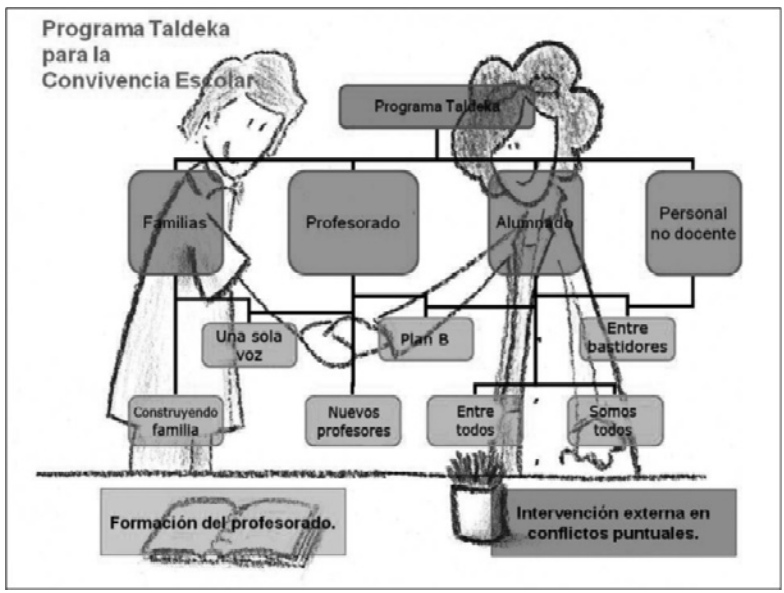


Figura 1.

Asignatura Empatía[12]

Asignatura Empatía es un proyecto desarrollado por Samsung en colaboración con el Ministerio de Educación del Gobierno de España. Sus principales objetivos son la prevención e intervención sobre el acoso escolar a través de la participación de los agentes implicados.

Utiliza medios audiovisuales, más concretamente un vídeo de realidad virtual[13] en el que se integra el mundo real y digital, lo cual

resulta positivo ya que tal y como se indica desde la página web de Samsung, “según estudios realizados, el proceso de aprendizaje que se produce a través de una visualización en realidad virtual es de un 90 por ciento, frente a un 5 por ciento que se consigue tan sólo con la lectura”.

De una encuesta llevada a cabo por la consultoría Ipsos, cabe destacar que el 19% de los alumnos se identificó con el protagonista, y más de un 10% dijo haber ampliado su percepción de qué es el bullying (Educación 3.0, 2018).

Alumnos mediadores. IES Las Musas (Madrid)

Este instituto madrileño cuenta con alumnos mediadores repartidos en los cuatro cursos de la ESO, elegidos por sus propios compañeros.

Su función es mediar entre los alumnos cuando existe un conflicto o desacuerdo, intentando que ellos mismos lleguen a una solución en el momento, si no se llega a un acuerdo se puede pedir una mediación formal donde puede estar presente una profesora o si el conflicto es grave, se irá directamente a informar al tutor.

También se ocupan de detectar cuando un alumno esta triste, no se integra bien, si está muy solo...

Algunos se convierten en cibermediadores, integrándose en los grupos de What’sApp y ayudan en los conflictos que puedan surgir en las redes sociales, enviando al grupo donde se ha generado su emblema de mediadores recordando así que las cosas se pueden solucionar de otras maneras[14].

Plan Nacional para la prevención e intervención en acoso escolar de la AEPAE (Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar)

Esta asociación sin ánimo de lucro está formada por profesionales de distintos ámbitos (psicólogos, pedagogos, educadores sociales, abogados, padres, madres...).

Este plan lleva en marcha desde 2015 con una actuación global (donde se interviene con todos los actores implicados directa e indirectamente en el acoso escolar) divida en cuatro áreas: Deteccion, prevención, intervención y seguimiento.

Y una actuación estatal, no solo se interviene en Madrid que es donde empezaron, sino que se han ido extendiendo a otras comunidades autónomas como Andalucía, Castilla y León, Cataluña, C. Valenciana, C. Murciana, País Vasco e Islas Baleares.

Se fundamenta en los cuatro bloques de actuación siguientes:

1. EVALUACIÓN/ DETECCIÓN
    - Medición pre y post intervención (test TEBAE)
    - Informe para el Centro educativo.

2. PREVENCIÓN
    - Sensibilización: Informa a los alumnos de qué es el acoso, sus diferentes formas, de la importancia que tiene y deja claro que no deben repetirse y dejarse impunes.
    - Prevención entre iguales: Se introduce la figura de los iguales, y se señala la importancia que tienen para sus compañeros ya sea como mediadores, negociadores o detectores de posibles problemas.
    - Herramientas didácticas en el aula: Los profesores trabajan en el aula los conceptos que previamente se han desarrollado en sensibilización mediante material que la AEPAE facilita.
    - Charla a padres y profesores.

3. INTERVENCIÓN
    - Protocolo de intervención para el centro educativo.
    - Taller de Entrenamiento en HH asertivas (Taller de Victimas).
    - Taller de Resolución Pacífica de Conflictos (Taller de Acosadores).

4. SEGUIMIENTOS

- Test de seguimiento de víctimas tras el taller (a cumplimentar por los padres)
- Test de seguimiento de acosadores (a cumplimentar por los profesores/ orientadores).

El equipo que conforma esta asociación ha trabajado ya con más de diez mil niños (DEL NOGAL, 2018).

3. Afrontamiento del bullying LGTBIfóbico

El bullying LGTBIfóbico se define como cualquier forma de agresión física, verbal o social cometida por uno o más individuos contra una o más personas a causa de su orientación sexual real o percibida, o porque las victimas demuestran conductas que no son consideradas típicas de su sexo (RIVERS, DUNCAN y BESAG, 2007) **(**RIVERS, 2013).

El mensaje que lanzamos es claro: cuando rompes las normas, hay un castigo, insultos, aislamiento, vejaciones y todo tipo de humillaciones que son más o menos evidentes y más o menos toleradas por nuestros entornos sociales más inmediatos, como la familia, la escuela, el barrio, el trabajo, etc. (PLATERO, 2007).

Se recuerda a los chicos y chicas gays, lesbianas, transexuales y bisexuales que han de esconderse, que han de ocultar partes significativas de sus vidas y que si se muestran tal cual son, pueden ser objeto de el rechazo, aislamiento, burla y acoso (PLATERO, 2007).

También se incluyen todas aquellas personas que sean percibidas o representadas fuera de los patrones de género más normativos (PLATERO, 2007).

El bullying motivado por la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género sigue siendo el mayoritario en España. Todas las medidas que en la actualidad se llevan a cabo siguen sin ser suficientes para acabar con una problemática tan grave. Además, es un tema que prácticamente no se aborda en infantil y

primaria, donde también es imprescindible (González Rico, 2018).

Entre niños el bullying LGTBIfóbico tiende a ser cometido por grupos de iguales, no individuos; a menudo se produce dentro de clase. La violencia física es bastante común y es cometida por chicos animados por sus compañeros/as de clase. En las chicas el bullying LGTBIfóbico implica la propagación de rumores y aislamiento social. Es difícil de identificar y difícil de informar para muchos jóvenes (Rivers, 2013).

Duncan (1999) cree que los centros asumen las actitudes y creencias negativas y hostiles acerca de la homosexualidad que existe dentro de las familias, las comunidades locales, la televisión e internet.

Según E. Goffman (1968) existe un "ideal" subliminal dentro de la sociedad que todos tienen que demostrar o pretender lograr para no hacer frente el ridículo y a la crítica social.

Algunos elementos específicos del bullying LGTBIfóbico frente a otras formas de acoso escolar son según Belén Molinuevo (2007):

> La invisibilización de la educación formal en el sistema educativo; el rechazo familiar o la falta de apoyo específico y explícito ante las sexualidades minoritarias; el contagio del estigma, no sólo para lesbianas, gays, transexuales y bisexuales sino para quienes les apoyan; y la normalización de la homofobia, que provoca una interiorización negativa del autoconcepto.
>
> (Platero, 2007).

Para los jóvenes LGTBI su paso por la escuela suele ser una experiencia solitaria, lo más importante es no ser descubiertos. Intentan disimular los rasgos conductuales y gestos que puedan alertar a los iguales de su orientación sexual. Y no siempre es posible esconderse **(**Rivers, 2013).

Para afrontar esta problemática en los centros los profesores deben admitir distintos puntos de vista en lo referente a la orientación sexual, que se hable de homosexualidad dentro del contexto escolar, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de tratar las distintas opiniones que la gente mantiene sobre esta cuestión, así como analizar las actitudes y los sistemas de valores emergentes de los estudiantes. Además, estos temas no deben ser relegados a la

Educación Secundaria Obligatoria, sino irse introduciendo poco a poco a lo largo del proceso educativo **(**Rivers, 2013).

Los profesores deben incrementar el número de debates sobre las personas LGTBI, que pertenecen a la comunidad local. Por lo cual los centros deben ser conscientes de la LGTBIfobia y el bullying LGTBIfóbico entre las políticas anti-acoso. Los alumnos deben saber que esta discriminación está mal y que los profesores actuarán en consecuencia. Estos temas se deben discutir en las reuniones de claustro, juntas de facultad y jornadas de formación **(**Rivers, 2013).

Todos los jóvenes sin importar su orientación sexual real o percibida, deben ser educados en un entorno seguro (Rivers, 2013).

Según Slesaransky-Poe (2013) para crear un ambiente seguro y que acoja a los estudiantes LGTBI es necesaria una formación para el profesorado, la dirección, la inspección, los y las familiares, los tutores, las personas voluntarias, etc. En definitiva, cualquier persona que interaccione con estos estudiantes y sus familias. Es importante que esta formación esté basada en evidencias científicas (De Botton y col., 2012) con el fin de asegurar la calidad y la efectividad de la misma. En este sentido, la investigación científica sobre acoso escolar vinculado a violencia de género, violencia homofóbica, bifóbica y transfóbica debe ser incluida en esta formación (Duque y Teixido, 2016).

La FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales), cree que hay que cambiar el protocolo contra el acoso escolar en las comunidades en el que se indica que a quien ha de informarse primero es a la familia, ya que en el caso de alumnos LGTBI que no han informado a su familia de su orientación sexual o identidad de género puede empeorar la situación. Y en el caso de los trans es más duro ya que se une el aspecto físico (Campillo, 2018).

La Comunidad Autónoma de Madrid, ya cuenta en su legislación con la obligación de formar en diversidad y facilitar la documentación transitoria para que las personas trans puedan identificarse con su nombre y sexo sentidos, mientras se tramita su DNI. Pero esta ley aun no se ha puesto en marcha a día de hoy (Campillo, 2018).

Mientras estos textos no se cumplan, el alumnado trans dependerá de la voluntad de cada colegio para no quedar expuestos al resto de sus compañeros como la persona que no son. Y en alguna ocasión han sido estos centros los que por este motivo han colocado a sus estudiantes en la diana del acoso escolar (CAMPILLO, 2018).

La FELGTB defiende la educación como línea de trabajo para combatir la LGTBIfobia. Para ello puso en marcha la Red Educa, y el proyecto "Escuelas seguras" desde donde se ofrecen talleres, charlas y actividades dirigidas al alumnado, el profesorado y las familias para que los colegios e institutos sean espacios seguros donde se combata el acoso y se forme a los alumnos, incluso a los más pequeños, en el respeto a la diversidad y la inclusión.

4. Detectamos un caso de acoso. Y ahora ¿qué?[15]

Cuando un niño sufre acoso escolar debemos tener en cuenta varios indicadores que nos ponen sobre aviso como pueden ser miedo y rechazo a ir a la escuela que expresa mediante excusas, simulando problemas o enfermedades. Ausencia de amigos que detectaremos cuando habla de sus compañeros o por las interacciones en el colegio. Problemas emocionales como tristeza, insomnio, cambios bruscos de humor, ansiedad. Y por supuesto evidencias físicas de maltrato o falta de objetos y rotura de ropa.[15]

A veces expresarlo de viva voz les puede parecer complicado, por lo que podemos recurrir a dibujos, cuentos o situaciones a través de juegos.

Si hemos detectado una situación de posible acoso, debemos escuchar con atención y serenidad lo que ha sucedido, trasmitiendo al niño que le creemos, que puede contar con nuestra ayuda. Que no es culpable de lo sucedido ni directa ni indirectamente. E inmediatamente llevar a cabo las acciones necesarias para detener la violencia y evitar que vuelva a repetirse. En la mayoría de los casos será suficiente la colaboración familia-escuela a través de la intervención del profesorado, modificando la conducta del agresor y del grupo clase.

[1] Según DÍAZ-AGUADO (2005).

[2] Según Signe WHITSON (2017).

[3] Gonzalo DEL MORAL, Cristian SUAREZ y Gonzalo MUSITU (2013)

[4] Según SUCKLING y TEMPLE (2011).

[5] Véase OLWEUS (2012).

[6] Buenas prácticas para las relaciones sociales (ORTEGA y col., 2016). Ayuntamiento de Chiclana de la Frontera (Cádiz).

[7] Véase GONZÁLEZ BELLIDO (2015).

[8] Acceso al *Test online SociEscuela* en: https://sociescuela.es/es/index.php

[9] Roberto BECARES (2017). El Plan contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid reduce los casos un 38%. Artículo publicado el 9 de octubre de 2017. Recuperado de: http://www.elmundo.es/madrid/2017/10/09/59db568b468aeb3d408b45f5.html

[10] Comunidad de Madrid: https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos-para-profesores.

[11] Véase DE LA HERRÁN (2010).

[12] Ministerio de Educación y Samsung (2017).

[13] Puede verse un vídeo de resolución de conflictos de este proyecto en https://bit.ly/2ttJE8t.

[14] Esta inicativa ha tenido eco en varios medios como El Mundo, “Especial Educación. Bullying Mediadores hasta en WhatsApp” http://www.elmundo.es/especiales/educacion/bullying.html y El País, “Chavales que atajan el acoso de raíz”, https://elpais.com/elpais/2016/04/18/actualidad/1460960023_994800.html.

[15] Según DÍAZ-AGUADO (2006a).

CAPÍTULO 4

Adendas

1. Ciberacoso

Un tercio de los usuarios de internet son menores de 18 años. En Europa, más del 80% de los menores entre 5 y 14 años, utilizan móviles, un 12% de los mismos habían padecido bullying (Naciones Unidas, 2016).

"La mayoría de los adolescentes no son adictos a las redes sociales, si son algo, son adictos unos a otros" (Boyd, 2014, pág. 80). El miedo a estar fuera de las redes sociales, a no disfrutar de lo que están haciendo los otros FOMO (*Fear Of Missing Out*) genera que dediquen muchas horas de su día y de su sueño a leer todas las entradas de sus amigos y conocidos en las redes sociales poniendo en marcha potentes mecanismos de celos y envidias.

La incidencia mayor del ciberacoso se da entre los 13 y los 15 años (Antoniadou, Kokkinos y Markos, 2016). El bullying tradicional duplica al ciberbullying (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014).

1.1. ¿Qué es el ciberbullying? Definición

El Ciberacoso es *un acto agresivo intencional realizado por una persona o grupo que se repite en el tiempo, usando medios electrónicos de contacto, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma* (Smith y col., 2008, pág. 376).

El problema con esta definición es, pese a ser la más referenciada,

que sigue los esquemas de la definición de Olweus (1993) en la que la repetición de los actos es esencial pero que, en este caso, al ser medios de alcance masivo, no hace falta la condición de reiteración, ya que a veces con un solo acto se genera un daño mayor y más duradero que con las repeticiones continuas clásicas del acoso escolar cara a cara. Por otro lado, tampoco tiene que haber un desequilibrio de poder definido ya que el ciberacosador puede mantener perfectamente el anonimato.

1.2. Características especiales del ciberbullying (Smith, 2013)

- Cierto grado de especialización tecnológica.
- Agresión indirecta que permite la invisibilidad del agresor (se despersonaliza).
- Al no poder ver la reacción del acosado:
    - Laxitud o desconexión moral respecto al acosado.
    - El acosador no obtiene la satisfacción que le pueda suponer observar el sufrimiento de su víctima.
- El tamaño de la audiencia potencial es mayor.
- No hay lugar donde esconderse de él (el impacto en la persona acosada es devastador, se siente absolutamente aislado).

El acosado no puede escapar (porque continuamente está recibiendo mensajes en su móvil o en su ordenador), la durabilidad en el tiempo (el contenido del hostigamiento puede ser imperecedero), así como la rapidez y comodidad con la que se realiza (Garaigordobil, 2013).

1.3. Tipologías del ciberbullying

Existen tipologías y formas de ciberbullying según sea la plataforma utilizada para realizarlo: e-mail, teléfono móvil, salas de chat, mensajería instantánea, plataformas de juegos on-line (Smith, 2013).

Además, según sea el tipo de acción que se realice:

- Exclusión; poner en evidencia; humillar.
- Ciberacoso.
- Fraping: acceso a la cuenta de un menor y publicar contenido inapropiado suplantándole.
- Perfiles falsos.
- Flame: mensaje incendiario (relacionado con el troleo).
- Provocar intencionadamente.
- Catfishing: robo de identidad.
- Happy slapping – Paliza feliz: agresiones grabadas en vídeo subidas a las redes sociales.
- Sexting: envío de contenidos de tipo sexual.
- Web apaleador: creación de una web por parte de compañeros para acosar públicamente.
- Grooming: acción que pretende minar y afectar moralmente a un menor con el fin de conseguir su control emocional. Es especialmente grave contra menores con el fin de obtener algún contacto sexual.

1.4. Características de los actores

No existe gran diferencia entre los principales actores del bullying y del ciberbullying, esto es, el agresor o ciberagresor y la víctima o cibervíctima.

Ambos perfiles presentan patrones muy similares, especialmente destacan como predictores de ser bullies o acosados: altos niveles de impulsividad, narcisismo, hostilidad o ansiedad fóbica.

1.5. Aspectos comunes de bullying y ciberbullying

La investigación señala que el bullying tradicional correlaciona y predice el cyberbullying (Antoniadou y col., 2016). Además, también refiere que existe una alta correlación entre bullying off-line y on-line, esta correlación es altamente significativa en el caso de que el tipo de agresión sea relacional (Modecki y col., 2014).

Existen variables en común que predicen la ocurrencia de ambos fenómenos (Antoniadou y col., 2016):

- Ciberbullying: Ser varón; desinhibición on-line; actividad on-line y rasgos psicopáticos.
- Bullying tradicional: Ser varón, desinhibición on-line y búsqueda de sensaciones.

En el caso de las chicas, ellas producen más bullying tradicional relacional y es más probable que sean cibervíctimas (Wolke, Lee y Guy, 2017).

De hecho, el ciber acoso puro representa un exiguo 1% de todo el acoso. Además, la cibervictimización tiene similares efectos negativos en la conducta y en la autoestima que el acoso escolar (Wolke y col., 2017).

Así, la tabla recoge aquellos factores de riesgo y protección que la investigación señala que se encuentran involucrados en las conductas de acoso escolar y ciberacoso.

1.6. ¿Cómo se origina el bullying y el ciberbullying?

Como señala Ovejero (2013), la mejor forma de entender el origen y el mantenimiento de las conductas de acoso ha de basarse en los modelos Ecológicos. lo que señala es que el comportamiento es fruto de la interacción y de la retroalimentación de las características de la persona con su entorno relacional más cercano (familia, escuela...), su entorno comunitario local y con las influencias de la sociedad en la

que vive.

A esta explicación hay que añadir la tendencia natural de los individuos a moverse entre la necesidad de Poder (en este caso sobre el acosado para conseguir sus fines) y la necesidad de Afiliación como recoge la **Teoría de los Dos Factores** (ROLAND, 1987). Así el bullie, al ejercer su poder gana prestigio frente al grupo, mientras que el acosado puede quedar aislado al no tener ningún tipo de poder, incrementándose su victimización al no poder satisfacer tampoco su necesidad de afiliación.

La afiliación se puede obtener de dos formas en el grupo de iguales en función del estatus que estos nos adjudiquen (TROOP-GORDON, 2017):

Aceptación de los iguales: gustar al grupo. Está negativamente asociado con la agresión.

Popularidad: posición de liderazgo, influencia y respeto. Poseen rasgos deseables. Pueden no terminar de gustar. Se soportan mejor en el grupo sus comportamientos agresivos e, incluso, son reforzados de diferentes maneras por la conducta del resto del grupo.

La combinación de la satisfacción de estos 4 factores va a dar la posición en el grupo de iguales, situándose en los extremos al bullie y a la persona acosada.

En función de las variables antes descritas y del rol que deseemos desempeñar dentro del grupo, junto a nuestras características personales, OLWEUS (2001a y b) describe el **Círculo del Bullying**. En el que la persona es acosada con mayor o menor intensidad en función del número de compañeros que adopten uno u otro rol, dentro de los posibles roles que el autor describe que los estudiantes pueden adoptar. De esta manera, el bullying podría ser reducido o eliminado si se consiguiese que los *seguidores, bullies pasivos, los posibles bullies* y, especialmente, los espectadores desenganchados, se redujesen de manera significativa y se incrementase el número de *Defensores* y *Posibles* Defensores.

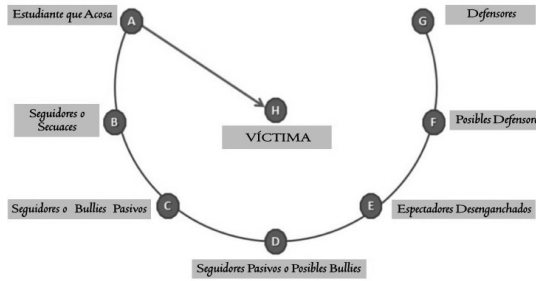


Figura 2. *El círculo del bullying (OLWEUS, 2001a, 2001b). Roles en una situación aguda de maltrato.*

Pero, ¿cómo se explica la conducta de los espectadores en el proceso de victimización?

CASEY, LINDHORST y STORER (2017) explican esta conducta desde su **Modelo Situacional-Cognitivo para la Conducta del Adolescente Espectador.** Este modelo se basa en la combinación de dos teorías: Teoría de la Conducta Planeada (TPB) y el Modelo Situacional de la Conducta (SMB).

El modelo señala:

El espectador actúa en función de:

- La cultura escolar y de iguales en las que se mueve.
- Las características individuales que presenten el acosado y el acosador.
- Las características y valores del grupo al que este pertenezca.

Así, ante la situación de victimización, deberá decidir si este es o no es un problema. Si decide que se encuentra ante una situación problemática, este, deberá entrar en un proceso de decisión en el que tendrá que valorar:

- Si puede asumir la responsabilidad del acto o no.
- Cómo le condicionan los valores de la cultura escolar y relacional hacia la intervención prosocial.
- Que normas percibe que regulan la acción.
- Su propia percepción de control de la conducta y las

experiencias de autoeficacia que este alumno tenga en su bagaje personal.

Así, una vez analizado todo esto, el espectador actuará como defensor o seguirá pasivo. Con todo los que hemos ido describiendo, lo más probable es que la presión social, la cultura cercana favorable a la agresión, el miedo a ser victimizado y/o, en algunos casos, el apoyo al acosador, hará que mayoritariamente no se actúe en favor de la persona acosada.

También se ha señalado que existen características propias del acoso a través de las TICO que SUBRAHMANYAM, SMAHEL y GREENFIELD (2006) explican desde la **Teoría de la Co-construcción.** Esta teoría sugiere que los adolescentes ayudan a crear el contenido de las comunicaciones digitales que dan forma a sus vidas y, es ahí, donde puede haber una fuerte continuidad entre la vida de los adolescentes off-line y on-line.

1.7. OTROS PROBLEMAS ASOCIADOS AL ACOSO Y CIBERACOSO

El acoso y el ciberacoso no terminan cuando termina la escuela, sus efectos continúan en la juventud y en la edad adulta, llegando a aparecer, en algunos casos, conductas de acoso laboral (mobbing).

Conductas Antisociales

El haber sido acosado en la infancia propicia que al ser adulto se victimice a otros (CEREZO, 1999) y como recoge OLWEUS (2011) en su estudio longitudinal, el haber ejercido bullying en la adolescencia temprana es predictor de una posterior conducta criminal.

Ya son muchos los que advierten —"Utterly Global", una organización anti-bullying— que los muchachos acosadores tienen hasta un 60% más de probabilidades de tener abierta una causa criminal contra ellos al llegar a los 24 años, que los individuos de

población normal (THOMPSON REUTERS, 2014).

Consumo de drogas

No hay una relación directa, pero sí indirecta;, la victimización por los pares incrementan la probabilidad (Odds Ratio) de que se produzca la internalización de los problemas que, esta sí, está estrechamente relacionada (HONG, VOLSIN, CHO, SMITH y RESKO, 2017).

Violencia en el Noviazgo y de Género

Además, como recoge el Defensor del Menor de Andalucía (2016), existe un paralelismo entre el acoso escolar y la violencia de género.

Violencia Filio-Parental

También existe relación entre acoso escolar, ciberacoso y la violencia filio-parental (URRA, SANCHO, ATARÉS, BUALE e ISABEL, 2015). En algunos menores, las experiencias de aislamiento social, rechazo y acoso escolar por parte de los iguales, produce una gran cantidad de emociones de dolor y frustración que pueden enganchar en conductas abusivas contra sus padres y a su vez en conductas de acoso contra otros iguales. Estas conductas de abuso contra los padres se convierten en un medio de compensar los sentimientos de incapacidad e ira por la experiencia de ser víctimas de sus iguales (SANCHO, 2016).

Problemas de Salud Mental

Entre el 10 y el 20% de los jóvenes reúnen criterios diagnósticos de algún tipo de desorden en salud mental. La investigación ha

demostrado la asociación entre trauma y psicosis, especialmente en el caso del trauma infantil. El bullying es considerado una experiencia traumática y parece causar un posterior desarrollo de la psicosis o sintomatología psicótica (Cunningham, Hoy y Shannon, 2016). Multiplica por dos la probabilidad de que una víctima de bullying desarrolle una psicosis.

Conducta Suicida

Los países europeos son los más golpeados por este fenómeno, al contabilizar alrededor de 200 mil suicidios por año (OMS). La Asociación Americana de Pediatras, informa que el 78% de los adolescentes que termina por suicidarse fue acosado en la red y en la vida real (Navarro-Gómez, 2017).

La ideación suicida se encuentra estrechamente relacionada con ejercer bullying y ser bullie-víctima. Además, la conducta suicida también está estrechamente relacionada con ejercer bullying, ser bullie-víctima y ser acosado (Holt, Vivolo-Kantor, Polanin, Holland, DeGue, Matjasko y Reid, 2015).

Aunque el acoso puede ser un factor de riesgo en el suicidio, a menudo no es el único (Bradshaw, 2012).

1.8. Estrategias de prevención y afrontamiento del ciberbullying

El que un adulto se eche para atrás debido a su insuficiente conocimiento tecnológico, deja muy claro a los niños que acosan que están al mando y que su uso de la tecnología les permite controlar la cultura de su grupo de semejantes, libres de restricciones y de intervención de adultos (Whitson, 2017).

Los chicos permanecen ajenos a las consecuencias legales de sus actos en la red (EE. UU. Ley Grace). Debemos enseñarles los riesgos que conlleva su comportamiento en la red desde el mismo momento

en que empiezan a usar la tecnología, así como aceptar sus responsabilidades (WHITSON, 2017).

Sería beneficioso enseñarles una buena actitud cívica digital, hablándoles sobre el uso aceptable e inaceptable de las redes sociales y la tecnología. Y de la permanencia prácticamente infinita de sus acciones en internet (WHITSON, 2017).

Supervisar lo que hacen los niños en la red. Ojo con los controles parentales, son limitados y los niños a veces son muy buenos poniendo a prueba los límites (WHITSON, 2017).

Poner reglas para el uso del móvil tanto en la escuela como en casa. Los ordenadores siempre en zonas comunes (WHITSON, 2017).

Fomentar las conexiones cara a cara entre los jóvenes y el diálogo sobre estos temas (WHITSON, 2017).

Programa ConRed[1]

El programa ConRed se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía en 2011. Se denomina ConRed por conocer, construir y convivir en la red. Su objetivo es mejorar los sistemas relacionales de la convivencia escolar directa y de la convivencia que, partiendo de las relaciones sociales que los escolares promueven entre sí, está teniendo un particular desarrollo mediante la comunicación y la actividad mediada por dispositivos digitales.

El alumnado debe percibir que aprender a relacionarse con los demás, tener amigos y estar integrado es también importante en la escuela y no solo la formación académica.

Se trata de fortalecer el valor positivo de la red de iguales, creando un enjuiciamiento moral común que rechace aquellas conductas y actitudes contrarias al mantenimiento de la convivencia. Hay que estimular la comunicación y la negociación.

El programa se fundamenta en tres claves:

Mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales.

Conocer la existencia de determinadas acciones muy ligadas a los

riesgos de la red y lejanas a sus beneficios.

Exponer como ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación.

Proyecto Ayudantes TIC. Equipo de apoyo contra el acoso escolar. Comunidad de Madrid [2]

Este proyecto viene desarrollándose desde el curso escolar 2012-13. El número de centros y comunidades autónomas. que se han ido sumando al proyecto ha incrementado notablemente.

Consiste en la formación de grupos de alumnos adolescentes en el uso correcto de las TIC y que estos a su vez formen y ayuden a los alumnos de cursos inferiores, bien de su centro o de centros de su zona.

El trabajo se desarrolla hablando de y trabajando con valores. Primero con respecto a la intimidad, la imagen, las relaciones interpersonales... propias y ajenas. Y segundo con el respeto al otro, a sus sentimientos, a sus pensamientos, creencias...

La prevención de malos usos de las TIC debe empezar pronto, ya en la educación infantil y primaria. El que sean los mayores los que les enseñen a los más pequeños hace que estos escuchen, que no les suene a lecciones, ni a miedo, ni a reproche porque hablan el mismo lenguaje. Es un dialogo entre iguales.

Es imprescindible que este proyecto lo lidere un equipo educativo interno formado por el Jefe de Estudios, un miembro del Departamento de Orientación y un tutor de los grupos de donde saldrán los alumnos ayudantes.

Los alumnos ayudantes también pueden configurarse como agentes de apoyo y asesoramiento a los equipos directivos en el análisis y abordaje de situaciones conflictivas por un mal uso de las TIC (siempre considerando los protocolos de intervención de cada centro).

Así mismo pueden convertirse en formadores de nuevos alumnos ayudantes[3] (LUENGO, 2018).

Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir el cyberbullying [4]

Cyberprogram 2.0 es un programa de intervención que tiene como finalidad prevenir y reducir el cyberbullying. El conjunto de actividades que configuran el programa de intervención gira en torno a cuatro grandes objetivo: 1) Identificar y conceptualizar bullying y cyberbullying, así como los roles implicados en este fenómeno; 2) Analizar las consecuencias del bullying y cyberbullying, tanto para las víctimas como para los agresores y los observadores, potenciando la empatía hacia la víctima y la capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de este tipo de actuaciones; 3) Desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y/o intervenir en conductas de bullying y cyberbullying; y 4) Promover varios objetivos transversales: capacidad de empatía, comunicación, habilidades sociales, capacidad de cooperación, expresión de emociones a través de la dramatización, el dibujo...

El programa ha sido diseñado para su aplicación con grupos adolescentes (12-16 años) pero también se puede implementar con grupos de jóvenes de mayor edad (16-18 años). Esta experiencia puede ser implementada por un profesor/a (o un psicólogo/a, psicopedagogo/a, orientador...) del centro educativo. El programa está constituido por veinticinco actividades distribuidas en tres módulos o ejes de intervención en torno al bullying y cyberbullying: 1) Conceptualización e identificación de roles; 2) Consecuencias, derechos y responsabilidades; y 3) Estrategias de afrontamiento.

La aplicación de este programa implica la realización de una sesión de intervención semanal de una hora de duración, durante el curso escolar. Con esta finalidad los miembros de grupo, en un aula libre de obstáculos, se sientan en el suelo en posición circular y el adulto explica la actividad, los objetivos de la misma, así como las instrucciones para su desenvolvimiento. Posteriormente, los participantes desarrollan la acción y, finalizada la tarea, los miembros se sitúan en un gran círculo y se abre la fase de discusión-debate y reflexión. En esta fase, el adulto debe guiar el debate hacia la reflexión

crítica de los resultados y desarrollo de la actividad. Esto se lleva a cabo fundamentalmente mediante la formulación de preguntas y el análisis de los productos de la actividad de los equipos.

El programa ha sido validado experimentalmente, está basado en la evidencia. Para la validación de la propuesta de intervención se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. En la fase pretest y postest se administraron 8 instrumentos de evaluación. Los experimentales, asignados aleatoriamente, recibieron la propuesta de intervención que consistió en una sesión semanal de una hora de duración durante un curso escolar, mientras que los de control realizaban el programa estándar de tutorías. Los resultados obtenidos evidenciaron que la propuesta potenció significativamente en los experimentales: 1) una disminución de las conductas de bullying cara-a-cara y de cyberbullying, de distintos tipos de violencia escolar, de la agresividad premeditada e impulsiva, del uso de estrategias de resolución de conflictos agresivas; y 2) un aumento de conductas sociales positivas, de la autoestima, de estrategias de resolución de conflictos cooperativas, y de la capacidad de empatía. Los resultados aportan evidencia empírica a la propuesta (GARAIGORDOBIL, 2018).

Cybereduca cooperativo 2.0. Un videojuego para la prevención del bullying y cyberbullying [5]

Para complementar Cyberprogram 2.0 se ha construido un videojuego "*Cybereduca cooperativo 2.0. Juego para la prevención del bullying y cyberbullying* (GARAIGORDOBIL y MARTÍNEZ-VALDERREY, 2016) que puede encontrarse en: http://www.cybereduca.com.

El videojuego fomenta que los jugadores: 1) Tomen conciencia de diversos fenómenos que acontecen en el ciberespacio, sus implicaciones y consecuencias; 2) Aprendan conductas de seguridad informática y normas de conducta ética en la Red; 3) Comprendan los efectos de los comportamientos sexuales a través de las TIC; 4) Identifiquen las graves consecuencias del bullying y el cyberbullying

para todos los implicados (víctimas, agresores, observadores); y 5) Aprendan estrategias positivas de afrontamiento del acoso en todas sus modalidades, desde el acosado y desde los observadores, que permitan, identificar, denunciar y erradicar estas perniciosas conductas.

Es de acceso gratuito para todos los usuarios a partir de los 11 años. Está pensado para jugar en equipos y con un adulto que guíe el desarrollo del juego y fomente la reflexión, aunque también puede ser jugado de forma independiente por los adolescentes. Se puede jugar en castellano, euskera e inglés, y se puede implementar en diversidad de contextos: en los centros educativos jugando con todo el grupo-aula con la guía del docente, en grupos de tiempo libre y en el contexto familiar jugando padres e hijos.

El videojuego es un trivial con preguntas y respuestas que giran en torno al tema del bullying y del cyberbullying, del acoso presencial cara a cara y del acoso utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación: Internet, móvil...). Este trivial cibernético se organiza en torno a una historia de fantasía, a un cómic que guía el juego. El juego comienza con la destrucción del mundo en el que se encuentran cinco gremios que representan cinco roles implicados en una situación de bullying/cyberbullying: agresores, víctimas, observadores pasivos, observadores agresivos, y observadores defensores.

Los gremios (jugadores/equipos) deben realizar retos (abrir puertas, liberar a personajes desaparecidos...) y reconstruir mundos (bahía del botín, villa gadget, nido de dragones, vuelo alto y ciudad de Zhantia). Con esta finalidad deben cooperar respondiendo preguntas, ya que en esencia Cybereduca es como el juego Trivial. El juego completo contiene ciento veinte preguntas que giran en torno a cinco temas o categorías temáticas: ciberfenómenos, informática-seguridad, cibersexualidad, consecuencias del bullying/ cyberbullying y afrontamiento del bullying/cyberbullying.

En la dinámica de este juego los equipos van respondiendo preguntas que les permiten abrir puertas, liberar personajes del

videojuego y reconstruir mundos, siempre con la cooperación de todos los jugadores. El juego se gana cuando entre todos consiguen los objetivos tras responder a las preguntas y reconstruir los mundos mediante acciones de construcción cooperativa (GARAIGORDOBIL, 2018).

Ciberbullying LGTBIfóbico

Según un estudio realizado por COGAM (2016) en centros educativos de la Comunidad de Madrid, el ciberbullying LGTBIfóbico es la forma específica de odio e intolerancia en internet. Debido a que cada día se incrementan más el número de dispositivos TIC este fenómeno puede ser más frecuente que los resultados obtenidos por el estudio. También conlleva gran peligrosidad, pues al extenderse y generalizarse en la red, llega a usuarios que nada tienen que ver con el entorno del acosado.

El estudio refleja que uno de cada cien alumnos encuestados de la Comunidad de Madrid ha sido víctima de ciberacoso LGTBIfóbico sin tener en cuenta el nivel educativo que curse. El quince por ciento del alumnado LGTBI lo ha sufrido por su orientación afectivo-sexual. Los que más riesgo presentan en este tipo de acoso son los alumnos transgénero.

Suele ser un acoso prolongado en el tiempo e intensivo. Su forma más frecuente son los mensajes con contenido insultante, fotos o imágenes humillantes, suplantación de personalidad en internet y vídeos denigrantes. Se produce en redes sociales, mensajería instantánea, web de vídeos...

La mayoría de los alumnos piensa que las causas por lo que se produce este ciberacoso son el rechazo hacia las personas que no cumplen los roles de género estereotipado.

En cuanto al apoyo que encuentran ante estas situaciones, dos de cada cinco alumnos con perfil de acosado, considera que serían apoyados por su entorno familiar. Sin embargo el alumnado víctima de

ciberacoso LGTBIfóbico cree que el profesorado no se entera de estas situaciones específicas de acoso.

Por su parte el profesorado tiene buena disposición para detectar, prevenir y actuar en casos de ciberacoso pero no siempre tiene la formación adecuada, ni los recursos necesarios.

En general el estudio desprende que hay una importante falta de formación y recursos a nivel familiar, educativo e institucional.

Como propuestas de actuación para evitar los casos de ciberacoso LGTBIfóbico, proponen desarrollar actividades de sensibilización del alumnado sobre las consecuencias del ciberacoso por causas LGTBIfóbicas. Que la comunidad educativa tenga un papel más activo y tome medidas efectivas ante estos casos de acoso. Las familias deben implicarse. Y por último las autoridades institucionales deben concienciarse sobre la relevancia del ciberacoso LGTBIfóbico (COGAM 2016).

2. Otros aspectos relevantes

Es necesario que los centros escolares cuenten con unas políticas educativas que apoyen a los acosados, ya que en muchas ocasiones estos tienen que abandonar los centros, convirtiéndose en víctimas dos veces: por el agresor y por la propia institución educativa (LEGANÉS, 2013).

La pasividad que rodea a las personas acosadas, agrava y mucho las situaciones, es por ello que se solicita de la participación de toda la comunidad educativa tanto en el apoyo al acosado como en la denuncia del agresor.

Distintos expertos españoles recomiendan que la prevención y detención del acoso escolar se trabaje desde los primeros ciclos, en los años de Primaria.

La utilización de diversas técnicas de dinámicas de grupo que tienen como finalidad estimular el desarrollo de la actividad y el debate: role-playing, lluvia de ideas, estudio de casos, discusión guiada mediante la formulación de preguntas, etc. (GARAIGORDOBIL y

MARTÍNEZ-VALDERREY, 2014).

La importancia de implementar, durante la infancia y la adolescencia, programas para fomentar el desarrollo socioemocional, para mejorar la convivencia y prevenir/reducir la violencia. La mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia (GARAIGORDOBIL y MARTÍNEZ-VALDERREY, 2014).

En todos los centros escolares debe haber un protocolo de actuación para los casos de acoso escolar, así como un plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar. Todos los estudiantes deben participar en programas de intervención preventiva con el objeto de reducir la prevalencia del bullying en todas sus modalidades. Los programas de intervención psicológica para prevenir y reducir la violencia deben promover una mejora del clima social del aula potenciando el desarrollo de la conducta prosocial, las habilidades sociales y de comunicación, las habilidades de resolución cooperativa de conflictos, la empatía, la autoestima, el control de la ira, el respeto por las diferencias, etc. (GARAIGORDOBIL y MARTÍNEZ-VALDERREY, 2014).

> Para que un programa contra el bullying escolar sea eficaz debe conseguir que los estudiantes tomen conciencia del papel que desempeñan en el proceso de bullying, y a la vez aumentar su comprensión empática de la difícil situación que vive la persona acosada. Es imperativo lograr que los estudiantes entiendan que su actitud forma parte del problema, pues mantiene las conductas negativas que comprometen el bienestar de todos y ocasionan sufrimiento al acosado.
>
> (SALMIVALLI y PEETS, 2010).

Debe preocuparnos muy especialmente el bullying entre niñas, dado que este tipo de conducta agresiva, que suele ser indirecta y de carácter relacional es más difícil de detectar y de frenar que en el caso de los niños (OVEJERO, 2013).

Debe insistirse muy particularmente en la importancia del apoyo social tanto de los iguales, como de la familia y profesores (OVEJERO, 2013).

El acoso escolar tiene características similares a determinadas manifestaciones violentas que se dan entre adultos como la violencia

de género y el acoso en el trabajo (Díaz-Aguado, 2006b).

La prevención del bullying puede reducir a largo plazo la violencia de pareja (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2012; Ovejero, 2013).

El aprendizaje cooperativo es un instrumento eficaz de prevención del acoso escolar (Cava, 2011; Ovejero, 2013).

Cuanto menor sea la edad en que niños y niñas aprendan a cooperar con los demás y a tener con ellos unas relaciones de tolerancia, de amistad y de no agresión, mejor les iría a las personas acosadas, a los propios agresores, a toda la escuela y a la sociedad en su conjunto (Ovejero, 2013).

Investigaciones nos muestran que algunos niños son agresivos hacia sus iguales a temprana edad y esta conducta tiene cierta estabilidad a lo largo del tiempo. Hay algunas similitudes y diferencias entre la victimización de iguales en este periodo y el acoso posterior aunque se ha sugerido que lo que ocurre durante el periodo preescolar puede ser meramente el comienzo del desarrollo posterior del acoso. Es por ello importante desarrollar programas de intervención y prevención en estas edades (Monks y Smith, 2013).

Para entender realmente de forma cabal el acoso escolar, y en general el de la violencia en contextos educativos, es imprescindible adoptar una perspectiva crítica, bien contextualizada tanto ideológica como políticamente, que permita ver el maltrato entre compañeros como un dispositivo de poder que está sirviendo a intereses que están fuera de la propia escuela y que, como esta, se encuentra en el corazón de los procesos de dominación que existen en nuestra sociedad (Ovejero, 2013).

Crear un ambiente seguro y que acoja a los estudiantes LGTBI es necesaria una formación para el profesorado, la dirección, la inspección, los y las familiares, los tutores, las personas voluntarias, etc. (Duque y Teixido, 2016).

La educación inclusiva es clave para la no discriminación de ningún colectivo y la consecuente prevención de la violencia de género (Duque y Teixido, 2016).

Es necesario crear un clima de centro donde haya un posicionamiento claro de toda la comunidad siempre a favor de las personas acosadas, y nunca a favor de quienes ejercen la violencia. Solo de esta manera se podrá conseguir que nadie sufra ningún tipo de acoso escolar independientemente de su género y su opción sexual (DUQUE y TEIXIDO, 2016).

El apoyo parental es el recurso más importante con el que pueden contar los padres para intervenir sobre el comportamiento de acoso de sus hijos. Es un recurso indirecto que favorece la autoestima y refuerza el ajuste social, potenciando la convivencia con los iguales y bloqueando las dinámicas de acoso. Disponer de unos padres sensibles, abiertos a la comunicación y afectuosos, que ofrecen apoyo y desarrollan normas estables, potencia el ajuste psicosocial, facilita las relaciones con los iguales y aleja a los hijos de los comportamientos de acoso y de sus consecuencias. Favorecer el dialogo con los hijos acerca de las ventajas e inconvenientes de internet y potenciar su uso responsable son excelentes estrategias de protección frente al ciberacoso (YUBERO, LARRAÑAGA y MARTÍNEZ, 2013).

Cuando los centros educativos no consiguen implementar una normativa de ese tipo y permiten que se produzca el acoso, impiden la maduración al negar a los alumnos la oportunidad de desarrollarse normalmente mediante la interacción social (SUCKLING y TEMPLE, 2011).

Los centros educativos tienen la obligación de desarrollar programas de prevención que impliquen a toda la comunidad educativa (familia, profesorado, centro y alumnos). Solo a partir de actuaciones con la implicación de todos los actores y el empoderamiento de los alumnos podemos conseguir efectos preventivos duraderos, cuyo principal objetivo es mejorar la integración escolar y trabajar por una cultura de la escuela inclusiva y la no violencia, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias (GONZÁLEZ BELLIDO, 2015).

Las experiencias presentadas en prevención de acoso escolar, que integran la sensibilización, información y formación en todos los centros educativos de primaria y secundaria (alumnos, profesorado,

familia), con los servicios municipales afines y coordinan las interrelaciones entre ellos, convierten la prevención de la violencia y el acoso escolar, no solo como una actuación de clase o de la institución educativa, también como un objetivo claro de convivencia a nivel municipal (González Bellido, 2015).

El bullying y la violencia inciden también negativamente sobre el abandono escolar, causando a menudo en los acosados la decisión de abandonar la escuela como la única estrategia para defenderse (Del Rey y Ojeda, 2015).

El éxito de la educación son los procesos de transferencia que se producen a la sociedad, formando ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo de su comunidad. Si aprendemos a tratar al otro desde el respeto y desarrollamos procesos y herramientas de resolución de conflictos de forma pacífica en los primeros años de la educación, estamos garantizando una ciudadanía responsable y participativa (Subdirección de Educación y Cultura y Dirección Local de Políticas Locales de la FEMP, 2015).

Según la investigación de Gómez, Munté y Sordé (2014), la participación de padres y/o familiares hombres gitanos y de origen marroquí en la escuela contribuye a superar las imágenes sexistas y racistas estereotipadas hacia estos colectivos. Además, según Redondo-Sama, Rodríguez-Pulido, Larena y De Botton (2014), la interacción de los y las estudiantes con personas de diversas culturas contribuye a romper con las barreras simbólicas que existen entre la institución educativa y determinadas familias, facilitándose así la participación (Duque y Teixido, 2016).

Es necesario no trivializar las situaciones de abuso e intimidación que se dan en la primera infancia, ya que muchas de estas situaciones derivan en actitudes violentas que posteriormente se permiten al no ser identificadas como tales (Duque y Teixido, 2016).

A veces en una situación de acoso se da el mensaje de que el problema lo tiene el acosado en particular, quien tiene que cambiar de instituto. El problema parece que no lo tiene el centro, ni el instituto, ni la Concejalía de Educación, ni la sociedad (Platero, 2007).

A principios de 2016 el Gobierno de España aprobó el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, que conferiría a la convivencia un papel clave como eje de nuestro sistema educativo, incluyendo una serie de medidas —algunas de las cuales están pendientes de materializarse—, tales como, la creación de un protocolo, el establecimiento de un registro y un observatorio estatales de la convivencia escolar, el impulso a la formación específica del personal educativo o un teléfono de atención a personas acosadas[6] (Villamarín, De Vicente, Castilla y Berdullas, 2016).

Se han intensificado las campañas destinadas a concienciar desde las aulas a niños y adolescentes, formándoles en prevención y sensibilizándoles acerca de la realidad de este problema y la importancia de involucrarse en la lucha contra el mismo (Villamarín, De Vicente, Castilla y Berdullas, 2016).

Hay que desarrollar programas que conciban las aulas como entornos seguros, donde se fomente la resiliencia de los alumnos y se promueva el bienestar emocional de toda la comunidad educativa (Villamarín, De Vicente, Castilla y Berdullas, 2016).

Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013, 2017). Es un test que permite evaluar el bullying presencial o "cara-a-cara" y el ciberbullying de 12 a 18 años. La escala de bullying explora distintos tipos de conductas agresivas (físicas, verbales, sociales, psicológicas), y contiene 12 ítems, agrupados en torno al rol que desempeña el evaluado en la situación de agresión: como víctima, agresor y observador. Y la de ciberbullying explora 15 conductas relacionadas con el acoso cibernético. En ambas escalas, cada persona evaluada informa, si en el último año, ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor, y si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le han sucedido a alguien conocido. Lo prioritario es la identificación de conductas, con independencia del medio electrónico con el que se llevan a cabo (internet, móvil...).

La Asociación Americana de Psicología (APA) recomienda que, una vez se han detectado las manifestaciones de un posible acoso

escolar y/o se sospecha que el menor podría estar sufriéndolo, la manera óptima de abordar el problema en la familia es mediante la comunicación y la muestra de confianza de los adultos que están a su alrededor, dialogando con ellos, evitando culpabilizarles y reforzando su autoestima (VILLAMARÍN, DE VICENTE, CASTILLA y BERDULLAS, 2016).

Save the Children en su informe "Yo a eso no juego" (Calmaestra y col., 2016) resalta la trascendencia de que los centros escolares estén dotados de profesionales adecuados, con una formación específica y apropiada para llevar a cabo las estrategias de detección e intervención, destacando aquí la importancia de incorporar la figura del psicólogo educativo en los centros escolares (VILLAMARÍN, DE VICENTE, CASTILLA y BERDULLAS, 2016).

En algunas comunidades autónomas las autoridades educativas han sustituido la figura de los psicólogos por la de los orientadores, esto puede repercutir en diagnósticos erróneos por la falta de un conocimiento adecuado en el manejo de herramientas propias de la Psicología (VILLAMARÍN, DE VICENTE, CASTILLA y BERDULLAS, 2016).

De un estudio realizado por el Centro de Salud Mental del Reino Unido (Centre for Mental Health), se desprende que las intervenciones psicológicas aplicadas en los contextos educativos y las intervenciones escolares dirigidas a reducir los problemas de acoso escolar mejoran notablemente el impacto de estos problemas y suponen una buena inversión (VILLAMARÍN, DE VICENTE, CASTILLA y BERDULLAS, 2016).

La exposición repetida a la violencia a través de las pantallas puede producir cierta habituación, llevando a ver la violencia como algo normal, inevitable y reduciendo la empatía con los acosados. Debemos evitar que los niños pasen demasiado tiempo delante de las pantallas y ayudarles a que tengan una actitud reflexiva y critica respecto a los mensajes que les llegan (DÍAZ-AGUADO, 2006a).

El acoso escolar es una conducta "social". Supone la interacción consciente de personas, que resulta inteligible desde ciertas motivaciones y actitudes de sus participantes, y asume casi siempre una figura de conducta grupal. Hay estudios que analizan los procesos

de formación de pequeños grupos para la obtención de determinados fines, mediante la concertación de acciones, la aceptación de un liderazgo, y la creación de un espíritu común que introduce conformidad y potencia la eficacia de la implementación de los proyectos colectivos (SALMIVALLI, 2010; GENTRY, 2014). En esos grupos, cobra realidad la posición de liderazgo que facilita la obtención de una posición prominente en el ámbito de la convivencia social. Y también los demás miembros adquieren un particular rol en función de sus tareas y expectativas. El fenómeno del acoso escolar se da generalmente en grupo cuyos miembros ponen en práctica comportamientos agresivos en grados diversos de intensidad, pero compartiendo en todo caso una común "personalidad colectiva", y una cierta común responsabilidad.

Es normal en el mundo de las instituciones educativas que los alumnos que en ellas se forman se vayan socializando por el camino de formación de grupos, unas veces con fines deportivos, otras con fines artísticos o educativos y, sobre todo, por la vía de la formación de grupos de amigos y conocidos con los que se comparten tiempos de recreo y labores de preparación de ejercicios y de tareas escolares.

Los grupos tienen frecuentemente una estructura flexible, unos componentes variables, y en ellos van surgiendo a veces de modo ocasional, otras por aspiraciones personales más definidas, líderes que proporcionan coherencia y dirección, y que reciben el apoyo y el reconocimiento de los demás compañeros. Algunos jóvenes parece que tienden a buscar un refuerzo a su figura a través de procesos de acoso y dominación ejercidos sobre otros compañeros, aprovechando la situación para mostrar sus cualidades de ingenio, fuerza, carácter impositivo, y rechazo de ciertas cualidades o diferencias exhibidas por los agredidos, buscando así el apoyo de cuantos comparten las agresiones, bien de manera activa o como simples observadores.

Numerosos estudios están sólidamente fundados en el hecho de que, una vez formado un grupo, sus miembros actúan de común acuerdo para favorecerlo, y operan también marcando su diferencia con otros grupos, de manera que esa pertenencia a un determinado

grupo incrementa su autoestima y más cuanto más destacado y saliente resulte ser aquel al que pertenecen. La teoría de la identidad social (Henry TAJFEL) permite ver este fenómeno de grupalidad como una vía para consolidar la autoestima de sus miembros (MORALES y HUICI, 1994), y por supuesto, en primer término, la de su líder, que aplica la violencia a la obtención de una visibilidad y aceptación colectiva.

Sobre la personalidad de la persona acosada influye la familia. El problema de la victimización, y sus posibles rasgos que ajustan a ésta a su "papel" en la dinámica del proceso.

Es muy frecuente y natural la inclinación de la mayoría de los padres a proteger ilimitada e indiscriminadamente a su prole, tendencia en la que estaría operando una inclinación adaptativa biológica de apoyo a los descendientes débiles frente a los peligros que pueden amenazarles, tal inclinación, operando incontroladamente, puede tener muy perversos resultados. La protección sin límite y sin graduación en toda situación conflictiva en que el niño pueda verse envuelto, conduce inevitablemente a éste a formar unos hábitos, actitudes y sentimientos muy particulares.

Es un tipo de personalidad que en su día Alfred ADLER describiera como "el niño mimado" (*spoiled child*).

Este venía a ser un prototipo de personalidad neurótica, criado en un mundo donde todos sus deseos y caprichos serían concedidos, y donde por lo general la madre construye en torno al niño un "mundo ficticio", éste terminará por creerse poseedor de todos los derechos y sin ningún deber que cumplir, capacitado para oprimir con su actitud parasitaria y egoísta a cuantos le tratan (ADLER, 1935).

Correlativamente, el mundo se le aparecerá por fuerza como un enemigo o un peligro, y con frecuencia, sus contactos son vividos como agresiones o choques generadoras de frustración, que refuerzan su tendencia a la reclusión en el mundo familiar acogedor.

El niño mimado está casi sin remedio abocado a encontrar, antes o después, una complicada situación de rechazo por sus iguales, en ese marco obligado que es el mundo escolar.

Por contra están los individuos que vienen de ambientes muy particulares en donde han sido sometidos a un trato paterno violento, con falta de cariño, y donde se produce un apego inseguro (Milner y Crouch, 2004).

En un estudio realizado a un grupo de 847 estudiantes de Ed. Primaria y Secundaria, de todo el territorio español, sobre la relación entre la dinámica del bullying y el contexto escolar y familiar, se concluye que las pautas educativas de los acosados reflejaban un elevado control y sobreprotección materna, junto a un estilo autoritario paterno, como consecuencia, es esperable que se sintiera escasamente aceptado por el padre, y controlado y sobreprotegido por la madre, dificultando la asimilación de conductas de afrontamiento, circunstancia que les situaría en una posición especialmente vulnerable ante relaciones interpersonales adversas. Estos resultados llevan a plantear si un estilo educativo familiar inconsistente (alto control paterno y sobreprotección materna) unido a una baja reputación social entre los iguales, serán los elementos que actúan de soporte en las conductas de victimización escolar (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015).

Un estilo de educación familiar que propicia la sobreprotección materna en las víctimas y una falta de pautas educativas en los agresores facilitará las conductas de agresión y victimización en los adolescentes (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015).

Con este estudio y pensando que con la sobreprotección a los hijos, los educamos en la indefensión y en la vulnerabilidad, ¿podríamos plantearnos que algunos, y digo algunos, casos de acoso escolar estuvieran relacionados con la sobreprotección paterna?

La familia puede resultar determinante a la hora de trasmitir al niño o niña rasgos culturales, o fomentar la posesión de algunos rasgos físicos , como sería el caso de la obesidad, o bien psicológicos, como puede ocurrir con padres (o madres) afectados por procesos depresivos que pueden condicionar el estado anímico de sus hijos, y con ello facilitar la situación anímica que hace al niño o niña diferente

a sus compañeros, y lo torna susceptible de ser víctima de acosadores en su escuela (SERRANO e IBORRA, 2005, 14 s).

Como se sabe, las personalidades individuales se configuran a través de un proceso de desarrollo donde además de los factores biológicos y temperamentales, influyen fuertemente los hábitos de crianza familiar y social. Las variables familiares, por tanto, han de ser tenidas muy en cuenta a la hora de diseñar posibles planes de intervención preventiva.

La orientación democrática en educación tenía entre otras implicaciones la de organizar el sistema normativo de los centros contando con la activa participación de todos los elementos implicados, principalmente los docentes, las familias y los propios estudiantes.

En la letra de la LODE (2006), está patente ese sentido democratizador. La ley recoge una visión de la conducta personal inspirada en los valores humanos de respeto, libertad y pluralismo, como pilares básicos de la educación deseada, y ello debía haber servido al mismo tiempo de barrera e instrumento con que combatir la lacra del acoso desde los valores proclamados.

No hay duda de que la teoría no ha penetrado en la práctica. Sin embargo, es claro que hay que trazar una concepción educativa humanista.

Son muchos los que han venido trabajando en ese sentido. DÍAZ-AGUADO, desde hace años, ha trabajado sobre un amplio movimiento que busca fortalecer una concepción de la educación que tome en consideración los principios democráticos de tolerancia, libertad, responsabilidad y respeto al otro, y que tenga presentes las circunstancias actuales de la población escolar, su gran diversidad étnica y cultural, y sus diferencias psicosociales.

Admite que es necesaria una preparación de clases que haga atractiva la enseñanza, que favorezca la intervención del alumnado en vez de promover una actitud pasiva, y que abra líneas por donde se puedan ir expresando los muy diversos deseos de protagonismo de

los estudiantes, de modo que el recurso a la violencia pierda todo su sentido. Se trataría de llegar a "estructurar el currículo de la no-violencia" (DÍAZ-AGUADO, 2016, II).

Otro elemento decisivo es el de la disciplina. La pluralidad de miembros operantes en una situación educativa, que ha de trabajar coordinada y organizadamente.

Son muchos los profesores que se sienten desprotegidos y desautorizados en numerosas ocasiones, porque, cuando se produce el conflicto e intervienen, la administración educativa suele quitarles la razón y dársela a los padres, que tienden a justificar y amparar el comportamiento de los hijos.

En la nueva realidad multiétnica han de plantarse semillas no solo de tolerancia, sino de solidaridad.

En España, el Observatorio Estatal por la Convivencia Escolar se creó en 2007 tras la muerte de Jokin. No tuvo actividad hasta que en 2016 y tras la muerte de Diego, el entonces Ministro Méndez de Vigo anunció que iba a activarlo.

En este Observatorio tienen parte el Gobierno, las comunidades autónomas, los Ayuntamientos, sindicatos docentes, representantes de la educación privada, asociaciones de padres y alumnos y la oficina del Defensor del Pueblo.

Se debía mantener una reunión oficial al menos una vez al año, pero solo se han mantenido dos encuentros y el último en 2011, por lo que lleva el Gobierno seis años sin reunir a este Observatorio. Aun habiéndolo solicitado sus integrantes y el Consejo Escolar del Estado, que en su último informe solicita se implique más a la comunidad educativa para mejorar la convivencia en las escuelas.

Entre sus funciones, el observatorio debe facilitar información periódica, recoger datos sobre medidas y actuaciones para prevenir casos de acoso, difundir buenas prácticas educativas o promover la colaboración y las propuestas de actuación, así como elaborar informes periódicos.

En julio del 2017, Educación decidió modificar el observatorio

reduciendo miembros.

Las políticas positivas de convivencia escolar aún no se han puesto en agenda, comenta Carles López, presidente de la asociación de estudiantes Canae.

El Gobierno también anunció registros de datos estadísticos, protocolos de actuación, plan de formación de profesorado, pero todo está pendiente. Solo se ha activado en noviembre del 16 el teléfono contra el acoso (900 018 018), atendido por psicólogos con experiencia en menores y bullying pero cobrando un sueldo como gestores telefónicos.

El teléfono contra el acoso escolar ha recibido en 2017 un total de 25.888 llamadas en las que se detectaron 8.846 casos de bullying. Estos casos han sido trasladados a la Guardia Civil, Policía, Fiscalía de Menores e Inspección educativa de cada comunidad autónoma.

Un estudio realizado por la empresa adjudicataria de dicho servicio, ha dado a conocer que el 61% de las llamadas fueron efectuadas por las madres de alumnos aquejados de bullying y un 4% por los propios alumnos.

Los últimos datos que se conocen del Ministerio de Educación sobre la incidencia de acoso escolar en las aulas españolas son de 2010 e indicaba que había un 4% de afectación. Sin embargo, estudios recientes de ONGs, fundaciones, etc. revelan que este porcentaje es mucho más elevado y que el uso de internet y redes sociales ha agravado el problema.

El Gobierno señala que en este 2018 va a modificar la estructura del Observatorio de Convivencia Escolar y sus funciones para conseguir una mayor operatividad y adaptar su actividad al Plan de convivencia escolar.

En España existe un caso donde se concedió a un menor un 33% de discapacidad por sufrir bullying. Cinco años después de sufrirlo, sigue tomando antidepresivos.

La plataforma Instagram, se ha comprometido a filtrar los comentarios de bullying ya que no lo toleran en su plataforma. Indican

que es el siguiente paso de su compromiso para que siga siendo un espacio inclusivo y acogedor para todo tipo de voces.

La asociación NACE (No al Acoso Escolar) han identificado agresiones sexualizadas, como insinuaciones, tocamientos, o comentarios de carácter sexual entre personas a veces demasiados jóvenes (Campillo, 2018).

El concepto de sexualidad como tema tabú, lo convierte en un arma para atacar a las jóvenes y dudar de su moralidad (Campillo, 2018).

Según un estudio realizado en Cataluña en junio de 2017, con las participación de 242 familias con hijos con Altas Capacidades, y en colaboración con NACE, el 46% de las familias encuestadas (prácticamente la mitad) reconoce que en algún momento de la vida escolar de su hijo ha sufrido acoso escolar. Un 22% aseguraba que lo había sufrido ese mismo año escolar 2016-17.

También revela que la mayoría de las familias tuvo que descubrir las situaciones de acoso que sufrían sus hijos por sus propios medios ya que el colegio no les había informado. Pero una vez planteado el problema en el centro, si quedaron satisfechas con el tratamiento y ayuda facilitada por este. Aunque reconocen no tener demasiada información sobre los recursos que existen en las escuelas en las que asisten sus hijos respecto al acoso escolar.

3. Un caso real

Para empezar, debería decir que no me considero víctima del bullying, aunque mucha gente me haya dicho que sí que es así, pero yo siento que considerarme como tal es una falta de respeto a tantas otras personas que han sufrido algo mucho peor que yo.

Debo aclarar esto, y es que durante años (aproximadamente desde que llegué a España, en 5º de Primaria hasta finales de 3º de ESO - principios de 4º) una gran parte de mis compañeros se burlaban de mí. Aunque esto era a diario, y siempre me sentía bastante sola,

ahora no lo veo tan grave, puesto que nunca me han pegado, ni empujado ni nada similar. Solo se ha tratado de agresiones verbales y me dejaban de lado.

También debo decir que nunca he estado completamente sola, siempre he tenido algún “amigo” aunque no siempre haya sido del todo cercano. El problema era cuando esa única persona no venía a clase y me tocaba enfrentarme a la soledad, a no saber qué hacer en el recreo o durante las clases en las que había que ponerse por grupos. Y es que en esos días se hacía realidad el que era mi mayor miedo desde hacía muchos años - estar completamente sola.

Actualmente no recuerdo la gran mayoría de las cosas que me han pasado. Mi cerebro siempre ha sido muy selectivo en cuanto a qué recordar, y la mayoría de las cosas que me han hecho sufrir en la vida las he olvidado por completo. Pero recuerdo lo que sentía, recuerdo estar sola, llegar a casa y pasarme horas llorando, porque mientras sufría todo eso aquí, tenía a miles de kilómetros a mi familia (a parte de mi madre) y a las que fueron mis primeras amigas, mi primera clase, y todas esas personas, con las que nunca había tenido que sentir qué es que se burlen de ti. Se trataba de una nueva casa, en una nueva ciudad, en un nuevo país, con nadie que conozca, cuya forma de ser no tenía nada que ver con lo que yo conocía.

Me he ido un poco del tema, quería decir que no recuerdo casi nada de aquello, los únicos momentos que recuerdo a la perfección son los que conllevan también un recuerdo bueno. Por ejemplo, recuerdo perfectamente cómo nació uno de los motes que me pusieron, porque era una de las primeras veces que yo supe responder, de esa forma que hacen los adolescentes para que parezca un juego de meterse el uno con el otro. Otro ejemplo, que creo que jamás olvidaré, es cuando un chico me defendió, delante de toda la clase, por un comentario de una amiga suya. Sé que no lo hizo por ayudarme, seguro que lo hizo más bien por meterse con ella (ese juego de burlarse de un amigo) pero para mí significó mucho.

Durante todo ese tiempo aprendí mucho, aprendí que había diferentes tipos entre las personas que se burlaban de mí. La gran

mayoría era por ser “el/la gracioso” ante el grupo. Este tipo de personas no se daban cuenta del daño que me hacían, les parecía inocente. Y en un contexto más privado siempre eran muy amables. Y eso también lo recuerdo a la perfección, por ejemplo, uno de los chicos que más motes me puso, hablaba conmigo como con cualquier otro amigo, cuando no había nadie cerca. Desde ese momento me dejó de importar lo que decía, porque ya había visto como era en realidad.

Luego estaba el otro tipo de personas, la minoría, a esos de verdad les caía mal. Si no existieran los primeros, este tipo de personas no importarían, porque siempre hay gente con la que no te llevas bien.

Por suerte puedo decir que muchas de esas cosas las he superado, porque en 4º de la ESO empecé a conocer gente nueva, tanto dentro como fuera del colegio, personas que no sabían todo lo anterior. Comprendí que es verdad eso que te dicen que, si no te importa lo que dicen de ti, dejan de hacerlo. Y aprendí que cuando no tienes secretos, no hay nada que esconder, y no hay nada que puedan averiguar con lo que te puedan hacer daño.

Hay que decir que no cambiaría nada de lo que he pasado, aunque sé que lo pasé realmente mal. Pero me ha hecho ser lo que soy ahora. Siempre digo que he venido a España siendo una chica que vivía dentro de una “burbuja rosa” en la que la educaron sus abuelos, con los que había pasado los últimos cinco años (supongo que creían que era lo mejor, al ver que no tenía a mi madre cerca, y se puede decir que tampoco tenía padre). Todo lo que pasé me ha hecho salir de esa burbuja, ser mucho más fuerte, pero también tuvo muchas consecuencias con las que aún tengo que vivir.

Creo que es importante ver que muchas veces, la peor parte de todo ello viene después, esas secuelas que cuesta años superar. Recuperar la autoestima y la seguridad en uno mismo requiere mucho tiempo y yo aún no puedo decir que las haya recuperado del todo. Además de otras consecuencias, que no soy capaz de poner por escrito.

Recuerdo estar en mi baño (un año después), con un ataque de pánico, llorando, porque me invitaron a una barbacoa y había mucha gente, a algunos conocía, a otros no. Pero lo importante era que tendría que “socializar” y me daba pánico, lloraba porque quería ir, pero no podía. Fui. Gracias a las personas que tenía y tengo a mi lado, creo que he superado gran parte de todo eso.

Natalia Kachmar.

4. En mi aula tengo un caso de acoso escolar

Cuando se desvela en el aula un problema tan grave como el acoso escolar, el profesor ve abrirse, a menudo por sorpresa, tres frentes muy importantes. El primero es, por supuesto, la certeza de que un alumno suyo sufre de manera tremenda, ante sus ojos. Todas las elucubraciones sobre los silencios y actitudes de ese niño o niña, al cual por supuesto has observado, se muestran en su crudeza: lo veías infeliz porque lo estaban maltratando delante de ti y no te habías dado cuenta. Los protocolos de actuación están destinados a prevenir, detectar y resolver este problema.

Pero hay otros dos frentes abiertos, también muy graves: toda tu clase lo sabía y callaba. Esa aula llena de personas a las que miras y remiras con toda tu dedicación sabía que ocurrían cosas graves y las aprobaba en silencio, o al menos no las revelaba. El profesor sufre en ese momento una quiebra de su autoestima profesional. Creías haber formado a lo largo del curso una clase en convivencia, participativa, tal vez feliz, y no es así. El grupo no está cohesionado. Existe todo un catálogo de dinámicas para devolver, o dar por primera vez, al aula un verdadero sentimiento de unidad. Los profes debemos conocerlas y ponerlas en práctica. Tú las mencionas en el libro.

El tercer frente abierto es el alumno agresor con su pandilla. Y es que a veces se olvida que estos niños y niñas también son alumnos de esa clase. Por sus especiales características disruptivas, suelen ser a quienes más tiempo dedica el profesor, quienes le quitan el sueño. El sentimiento que produce verlos de repente como

maltratadores crueles es ambivalente: los expulsarías de un plumazo y sabes que los tienes que integrar. Y por supuesto, existe el problema de comunicarlo a las familias: “es usted el padre o la madre de un maltratador”. Y el relato de ese maltrato al compañero suele ser escalofriante.

Para esto último no hay protocolos más allá de la notificación de castigos o amenazas de expulsión.

El objetivo último de todos los protocolos anti acoso debe ser, creo yo, la reconciliación, la paz en el aula, la convivencia que implique pedir perdón por una parte y perdonar por la otra. Y todo lo demás soluciona, desde luego, pero no cura.

¿Cómo se le dice esto a una familia? Lo ideal es pedirles colaboración, ayudarlos a comprender cuál es su estilo de educar, producir en ellos confianza para que te cuenten cual es la verdad sobre ese niño, porque en casa tampoco es un angelito, informarles paso a paso de las actividades que se van a realizar para resolver el problema —me refiero a actividades educativas— facilitar un cara a cara con la otra familia para ponerlos en lugar de los acosados y proporcionar una oportunidad de pedir perdón...

Carmen Guaita
Profesora

---

1 Véase Del Rey, Casas y Ortega (2012).

2 Véase Luengo (2018).

3 Véase https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/-que-hacen-los-centros-/-/visor/alumnos-ayudantes-tic.

4 Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014).

5 Véase Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2016).

6 900.018.018 que está operativo desde noviembre de 2018

CAPÍTULO

5

Epílogo

En 1996, fui nombrado el Primer Defensor del Menor, con un mandato de 5 años. En ese intenso compromiso con la infancia publicamos con la Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia (A.P.I.M.M.) un folleto titulado “Los malos tratos infantiles, un problema de todos”.

Lo iniciaba con estas palabras:

Una sonrisa rota
Una lágrima que brota sin saber por qué
Un rictus de tristeza
Una mirada perdida
Unas manos huérfanas
¡Cuánto dolor inocente
Víctima
De un inmisericorde
Agresor,
Y de un cobarde
Que calla!

Después participamos y publicamos el magnífico programa “Convivir es Vivir”. Un programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos coordinado por José Luis Carbonell.

En la presentación escribí: “Hemos de dar cauce a nuestra propia libertad y luchar por una misma meta: la felicidad, que exige de todo ser humano vivir con”.

Hoy no somos clónicos, somos únicos e irrepetibles. Somos distintos, esa es la maravilla de nuestro género, pero no nos

engañemos, anteriores civilizaciones y ulteriores humanos no elegirán cuando nacen o mueren, sufrirán y reirán por cosas similares. La persona con características más diferenciales de mi “Yo”, por color, ideología, costumbres, es el ser más parecido de todos los que conforman el universo. Y entonces ¿qué hace que en ocasiones no sepamos mostrarnos tolerantes? La soberbia, el que nos lleven la contraria. No hemos aprendido a aceptar la crítica, la opinión contraria, la actitud dispar.

Es en el respeto a uno mismo y a los demás, en la sensibilidad a flor de piel, en el con-tacto, en el ponernos los zapatos psicológicos del otro que conseguiremos un mundo donde prospere la razón y el mediador verbal.

Tenemos que educar a nuestra juventud, en lo que nos une, no en el irrisorio detalle que nos diferencia, tenemos que formar en el optimismo, en que el otro, por serlo es tan majo como yo, en la capacidad autocrítica, en el humor, ¡pero si todos somos poco más que agua! Tenemos que mostrar la solidaridad.

Es menester lograr una verdadera justicia social porque lo que realmente nos discrimina es la cuenta bancaria, la formación que hemos recibido, y tantas otras cosas que nada tienen que ver con nuestra naturaleza.

Somos muchos los ciudadanos que exigimos un esfuerzo continuado y coordinado para entre todos prevenir esos actos violentos que no definen a los jóvenes pero que sí los hacen víctimas.

Con convicción, sin protagonismos, somos bastantes instituciones y organizaciones las que hemos adquirido un compromiso sin duda necesario.

Demos voz y participación a quien debe crecer en convivencia y apoyemos a ese portador del proceso de socialización que es el profesor, el maestro.

También como Defensor del Menor publicamos un vídeo-texto, “Un día más”, siendo la coordinadora Isabel Fernández, el vídeo fue realizado por los alumnos de imagen y sonido del Instituto Pradolongo

de Madrid, en el curso 1997-1998.

Vamos terminando este libro que es deudor de todos y cada uno de los muchos autores que generosamente han compartido su saber y compromiso.

Me declaro mero recolector del esfuerzo de todos. Me cabe mostrar agradecimiento y recordar a Rainer María RILKE: "La verdadera patria del hombre es la infancia". Sí, los niños, no son el futuro, son el presente. Nosotros los adultos somos lo que quedó del niño que fuimos.

Es por eso que los niños han de construir el futuro desde su presente, hay que trabajar con ellos, desde su innegable responsabilidad, la justicia, la empatía, la compasión. Han de ejercitar el diálogo, la resolución de problemas, han de comprometerse en ser íntegros, honestos, valientes. Sentirse concernidos, crecer como ciudadanos respetuosos, intransigentes con los violentos y los corruptos. Deben denunciar las injusticias, los atentados a la dignidad personal e intransferible.

Sí, nuestros niños deben reflexionar desde su propio eco, con capacidad crítica, y desde el diálogo con los demás, sintiéndose interpelados por la soledad no buscada del otro, compadeciéndose por el sufrimiento de quien es un compañero, otro ser humano con el que nos une fragilidad y vulnerabilidad.

"Protégeme de la sabiduría
que no llora,
de la filosofía que no ríe
y de la grandeza
que no se inclina
ante los niños".

(Khalil Gibran).

CAPÍTULO

6

Bibliografía, Documentos y Normativa

1. Bibliografía

ADLER, A. (1935). *El sentido de la vida*. Barcelona: Miracle.

ALLPORT. G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge. MA: Addison Wesley. (Trad. cast.: *La naturaleza del prejuicio.* Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires. 1962).

ALONSO, P. (2009). "El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo". *Revista de Pedagogía Bordón, 61 (3)*, págs. 7-18.

ALONSO, P.; LOBATO, H.; HERNANDO, A. y MONTILLA, M.ª V. C. (2007a). "La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y de secundaria". En: GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ, M.ª C.; CANGAS, A. J. y YUSTE, N. (Eds.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

— (2007b). "Estrategias de prevención e intervención del profesorado de Secundaria ante la violencia escolar". En: GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ, M.ª C.; CANGAS, A. J. y YUSTE, N. (eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ANTONIADOU, N.; KOKKINOS, C. y MARKOS, A. (2016). "Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents". *Psicología Educativa*, 22, págs. 27-38. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003.

ARRUABARRENA, M. I. y DE PAÚL, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

ASHERY, R. S.; ROBERTSON, E. B. y KUMPFER, K. L. (1998). "Drug Abuse Prevention Through Family Interventions". *NIDA Research Monograph, 177*. Washington, DC: U.S.: Government Printing Office.

AVILÉS, J. M.ª; IRURTIA, M. ª J.; GARCÍA-LÓPEZ, L. J. y CABALLO, V. E. (2011). "El maltrato entre iguales: Acoso escolar". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 19 (1)*, págs. 57-90.

BANDURA, A.; ROSS, D. y ROSS, S. A. (1961). "Transmission of aggression through imitation of aggressive models". En MARLOWE, B. y CANESTRARI, A. (Eds.), *Educational Psychology in context. Readings for future teachers*. Thousand Oakes: SAGE Publications.

BATTISTICH, V.; SOLOMON, D.; WATSON, M. y SCHAPS, E. (1997). "Caring school communities". *Educ Psychol 32 (3)*, págs. 137-151.

BEANE, A. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.

BOGART, L.; ELLIOTT, M.; KLEIN, D.; TORTOLERO, S.; MRUG, S.; PESKIN, M.; DAVIES, S.; SCHINK, E. y SCHUSTER, M. (2014). "Peer Victimization in Fifth Grade and Health in Tenth Grade". *Pediatrics, 133*, págs. 440-447.

BOTVIN, G.; BAKER, E.; DUSENBURY, L.; BOTVIN, E. y DÍAZ, T. (1995). "Long-term follow-up results of a randomized drug-abuse prevention trial in a white middle class population". *JAMA 273*, págs. 1106-1112.

BOYD, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.

BRADSHAW, C. (2012) Misdirections in Bullying Prevention and Response. https://www.stopbullying.gov/videos/2012/08/misdirections.html.

CALMAESTRA, J.; ESCORIAL, A.; GARCÍA, P.; DEL MORAL, C.; PERAZZO, C. y UBRICH, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save de Children (España) (Ed.). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

CASEY, E.; LINDHORST, T. y STORER, H. (2017). "The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence". *Psychology of Violence, 7 (1),* págs. 33-44.

CAVA, M. J. (2011). "Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo de las víctimas de acoso escolar". *Psychosocial Intervention, n.º 20 (2)*, págs. 183-192.

CEREZO, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar.* Madrid: Pirámide.

—; SÁNCHEZ, C.; RUIZ, C.; ARENSE, J. J. (2015). "Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales". *Revista de Psicodidáctica, vol. 20, núm. 1,* págs. 139-155.

CHOU, C.; MONTGOMERY, S.; PENTZ, M.; ROHRBACH, L.; JOHNSON, C.; FLAY, B. y MACKINNON, D. (1998). "Effects of a community-based prevention program in decreasing drug use in high-risk adolescents". *Am J Public Health, 88,* págs. 944-948.

COLLELL, J. y ESCUDE, C. (2006). "El acoso escolar: un enfoque psicopatológico". *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2,* págs. 9-14.

COPELAND, W.; WOLKE, D.; LEREYA, S.; SHANAHAN, L.; WORTHMAN, C. y COSTELLO, E. J. (2014). "Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood". *The Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), vol. 111, n. º 21*; págs. 7570-7575.

CUNNINGHAM, T.; HOY, K. y SHANNON, C. (2016). "Does childhood bullying lead to the development of psychotic symptoms? A meta-analysis and review of prospective studies". *Psychological, Social and Integrative Approaches, Vol. 8 (1)*, págs. 48-59.

DE BOTTON, L.; PUIGDELLÍVOL, I. y DE VICENTE, I. (2012). "Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de violencia de género". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 73(26,1)*: 41-55. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396510014.pdf.

DE LA HERRÁN GASCÓN, L. (2010). *Programa Taldeka para la convivencia escolar*. Bilbao: Desclée de Brower.

DEL MORAL, G.; SUÁREZ, C.; MUSITU, G. (2013). "El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres". *Apuntes de Psicología. Vol. 31, n. º 2,* págs. 203-213.

DEL BARRIO, V. (2004). El joven violento, en SANMARTÍN, o.c., 251-266.

— (2017). "Santiago Ramón y Cajal: análisis retrospectivo de un caso de acoso escolar".

Acción Psicológica, 14(1), págs. 151-158.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA, R. (2012). "El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia". *Comunicar n.º 39, v. XX. Revista Científica de Educomunicación.*

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

— (2005). "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela". *Psicothema. Vol. 17, n.º 4,* págs. 549-558.

— (2006a). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Dirección General de Familia. Comunidad de Madrid.

— (2006b). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

DUQUE, E. (Coord.) (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la Violencia de Género*. Madrid: CNIIE.

— y TEIXIDO, J. (2016). "Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar". *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6(2),* págs.176-204.

EVANS, C. B. R.; FRASER, M. W. y COTTER, K. L. (2014). "The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review". *Aggression and Violent Behavior, Vol. 19 (5),* págs. 532-544.

FÉLIX, V. y GODOY, C. (2008). "Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia". *Información psicológica n.º 94, sep.-dic.,* págs. 36-48.

FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991). "Como te chives ya verás". *Cuadernos de Pedagogía, 193*, págs. 69-72.

FINKELHOR, D. y DZIUBA-LEATHERMAN, J. (1994). "Children as Victims of Violence: A National Survey". *Pediatrics, 94, (4),* págs. 413-20.

FISHER, P. A.; STOOLMILLER, M.; GUNNAR, M. R. y BURRASTON, B. O. (2007). "Effects of a therapeutic intervention for foster preschoolers on diurnal cortisol activity". *Psychoneuroendocrinology 32 (8–10),* págs.892-905.

FREUD, S. (2000). *Obras completas (vol. XIV): Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916).* Madrid: Amarrortu.

GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años.* Madrid: Pirámide.

— (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

— (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años.* Madrid: Pirámide.

— (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.* Madrid: Pirámide.

— (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide. (2ª edición, original publicado en 2000).

— (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.

— (2017). "Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation". *Journal of Interpersonal Violence, 32*(23) 3556–3576. https://doi.org/10.1177/0886260515600165.

— (2018). *Bullying y Cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención.* Barcelona: Editorial UOC. Oberta UOC Publishing SL.

— y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2008). "Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso

escolar e implicaciones educativas". *Información Psicológica n.º 94.* págs. 14-35.

— (2010b). "Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención". *Información Psicológica n. º 99,* págs. 4-18.

— (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying.* Madrid: Pirámide.

— (2014). "Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia". *Revista de Psicodidáctica, 19 (2),* págs. 289-305.

— (2016) Cybereduca cooperativo 2.0. Juego para la prevención del bullying y cyberbullying. http://www.cybereduca.com.

— y OÑEDERRA, J. A. (2008). "Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas". *Información Psicológica n.º 94.* págs. 14-35.

— (2010a). "Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores". *European Journal of Education and Psychology*. Vol 3, n. º 2, págs. 243-256.

— (2010b). "Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención". *Información Psicológica n. º 99,* págs. 4-18.

GARCÍA, R. y LÓPEZ, L. (2012). "El acoso entre iguales y los derechos del niño". *Educatio Siglo XXI*, *Vol. 30 n. º 2* · 2012, págs.167-184.

GENTRY, M. E. (2014). "The social psychology of small groups: relevancy of social work practice with groups". *The Journal of Sociology and Social Welfare, 2 (2),* págs.155-167.

GIL, B. (2015). "Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar". *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 2 (1)*, págs. 25-31.

GOFFMAN, E. (1968). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GÓMEZ, A.; MUNTÉ, A. y SORDÉ, T. (2014). "Transforming schools through minority males' participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence". *Journal of Interpersonal Violence, 29 (11)*, págs. 2002-2020. doi:10.1177/0886260513515949

GONZÁLEZ, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". *Innovación Educativa, 25*, págs. 17-32.

HAWKINS, J. D.; CATALANO, R. F. y ARTHUR, M. (2002). "Promoting science-based prevention in communities". *Addict Behav, 27 (6),* págs. 951-976.

—; OESTERLE, S.; BROWN, E. C.; ARTHUR, M. W.; ABBOTT, R. D.; FAGAN, A. A. y CATALANO, R. (2009). "Results of a type 2 translational research trial to prevent adolescent drug use and delinquency: A test of communities that care". Arch *Pediatr Adolesc Med, 163 (9)*, págs. 789-798.

HOAREAU, N.; BAGÈS, C. y GUERRIEN, A. (2017). "Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire: Une revue de la littérature [Developing students' psychosocial skills to combat bullying: A review of the literature]". *Psychologie canadienne, 58 (4)*, págs. 379-394. http://dx.doi.org/10.1037/cap0000083.

HOLT, M. K.; VIVOLO-KANTOR, A. M.; POLANIN, J. R.; HOLLAND, K. M.; DEGUE, S.; MATJASKO, J. L. y REID, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics, 135(2)*, págs. 496-509. http://doi.org/10.1542/peds.2014-1864.

HONG, J.; VOISIN, D. R.; CHO, S.; SMITH, D. C. y RESKO, S. M. (2017). "Peer Victimization and Substance Use Among African American Adolescents and Emerging Adults on Chicago's Southside". *Am J Orthopsychiatry*, 13. DOI:10.1037/ort0000247.

IALONGO, N.; PODUSKA, J.; WERTHAMER, L. y KELLAM, S. (2001). "The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence". *J Emot Behav Disord 9*, págs. 146-160.

IBARROLA, S. e IRIARTE, C. (2014). "La atención al clima escolar del aula, base de la educación para la convivencia: Claves para el profesor". *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 237*, págs. 39-57.

JARES, X. (2006). "Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria". *Revista de Educación, 339*, págs. 467-491. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a21.pdf.

JENKINS, L. N. y FREDRICK, S. S. (2017). "Social Capital and Bystander Behavior in Bullying: Internalizing Problems as a Barrier to Prosocial Intervention". *J Youth Adolesc, 46 (4)*, págs.757-771. DOI:10.1007/s10964-017-0637-0.

JIMÉNEZ-BARBERO, J. A.; RUÍZ-HERNÁNDEZ, J. A.; LLOR-ZARAGOZA, L.; PÉREZ-GARCÍA, M. y LLOR-ESTEBAN, B. (2016). "Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis". *Children and Youth Services Review, 61*, págs. 165-175.

JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. y ESPELAGE, D. (2012a). *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. Nueva York: Routledge.

— (2012b). "International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools". En JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. y ESPELAGE, D., (2012a), o. cit., 1-5.

JOST, K. (2010). "Revising no child left behind". *CQ Researcher, 20*, págs. 337-360. Recuperado de: http://library.cqpress.com/.

KALTALIA-HEINO, R.; RIMPELÄ, M.; MARTTUNEN, M.; RIMPELÄ, A. y RANTANEN, P. (1999). "Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey". *British Medical Journal, n.º 319*, págs. 348-351.

KELLAM, S. G.; BROWN, C. H.; PODUSKA, J.; IALONGO, N.; WANG, W.; TOYINBO, P.; PETRAS, H.; FORD, C.; WINDHAM, A. y WILCOX, H. C. (2008). "Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes". *Drug Alcohol Depend, 95 (Suppl 1),* págs. 5-28.

KUMPULAINEN, K.; RASANEN, E. y HENTTONEN, I. (1999). "Children involved in bullying: phychological disturbance and persistence of the involvement". *Child Abuse & Neglect, 23,* págs.1253-1262.

LAGERSPETZ, K M. J.; BJORKQVIST, K.; BERTS, M. y KING, E. (1982). "Group aggression among school children in three schools. Scandinavian". *Journal of Psychology, 23*, págs. 45-53.

LAWRENCE, C. y GREEN, K. (2005). "Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions". *British Journal of Educational Psychology, 75*, págs. 587-602.

LEE, S.; KIM, C. y KIM, D. (2015). "A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs". *Journal of Child Health Care, Vol. 19 (2)*, págs.136-153.

LEGANÉS, E. N. (2013). "Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal". *Psychology, Society & Education, Vol. 5 n.º 1,* págs. 21-40.

LEÓN DEL BARCO, B.; POLO DEL RÍO, M.I. y MENDO LÁZARO, S. (2016). "Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto". *Anales de Psicología. Vol. 32, n.º 1,* págs. 80-88.

LEREYA, S.; SAMARA, M. y WOLKE, D. (2013). "Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study". *Child Abuse Negl. Dec. 37 (12),* págs. 1091-108. DOI:10.1016/j.chiabu.2013.03.001.

—; COPELAND, E.; COSTELLO, J. y WOLKE, D. (2015). "Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries". *The Lancet Vol. 2 (6),* págs. 524-531.

LUENGO, J. A. (2017). "Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno. Jovenes: bullying y ciberbullying". *Revista de Estudios de Juventud, 115;* págs. 97-114.

MAGAZ, A. M.; CHOROT, P.; SANDÍN, B.; SANTED, M. A. y VALIENTE, R. M. (2011). "Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes". *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 16*, págs. 207-221.

MARTÍN, E. y CERVÍ, J. (2006). "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores". En J. I. Pozo, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, M. E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, págs. 419-433. Barcelona: Graó.

MARTÍN, N. y TELLADO, I. (2012). "Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. GÉNEROS". *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 1(3)*, págs.300-319. DOI:10.4471/generos.2012.

MASLOW, A.H. (2016). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.

MCGUIRE, J. K.; ANDERSON, C. R.; TOOMEY, R. B. y RUSSELL, S. T. (2010). "School climate for transgender youth. A mixed method investigation of student experiences and school responses". *Journal of Youth Adolescence, 39*, págs.1175–1188. DOI:10.1007/s10964-010-9540-7.

MEDINA, A. y CACHEIRO GONZÁLEZ, M. L. (2010). "La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar". *Bordón 62 (I), 2010,* págs. 93-107.

MILNER, J. S. y CROUCH, J. L. (2004). *El perfil del niño víctima de violencia*. En SANMARTÍN, (2004a) o.c., 195-203.

MODECKI, K.; MINCHIN, J.; HARBAUGH, A.; GUERRA, N. y RUNIONS, K. (2014). "Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying". *J Adolesc Health, 55 (5)*, págs.602-11. DOI:10.1016/j.jadohealth.2014.06.007.

MOFFITT, T. E. (1993). "Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy". *Psychological Review, vol. 100 (4)*, págs. 674-701.

MOLINUEVO, B. (2007). *Especificidad del Acoso Escolar por Homofobia*. Curso El Sexo y El Amor no son de un solo color, CCOO, Madrid.

MONKS, C. y SMITH, P. K. (2013). "El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: medición, naturaleza y prevención". En A. OVEJERO, P. SMITH y S. YUBERO (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales.* Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 91-110.

MORALES, J. y HUICI, C. (1994). *Psicología Social* (1ª edición). Madrid: Mcgraw Hill.

MORALES, J. F.; YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2016). "Gender and bullying: application of a three-factor model of gender stereotyping". *Sex roles, 74*, págs. 51-56.

MORÁN, C. (2006). "Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de bullying". *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, págs. 51-56.

MORITA, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group* [Ijime shuudan no kouzo ni kansuru shakaigakuteki kenkyu]. Departament of Sociology, Osaka city, University.

MUÑOZ RODRÍGUEZ, V. M. (2007). "Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos". *Revista de Educación, 343*, págs. 453-475.

MUSITU, G.; BUELGA, S.; LILA, M. y CAVA, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

NACIONES UNIDAS (26 de julio de 2016). Protección de los niños contra el acoso. *Informe del Secretario General*, A/71/213.

NAVARRO-GÓMEZ, N. (2017). "El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles". *Clínica y Salud, 28 (1),* págs. 25-31. DOI:10.1016/j.clysa.2016.11.002.

OLDS, D.; HENDERSON, C. R.; COLE, R.; ECKENRODE, J.; KITZMAN, H.; LUCKEY, D.; PETTIT, L.; SIDORA, K.; MORRIS, P. y POWERS, J. (1998). "Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial". *JAMA, 280 (14)*, págs. 1238-1244.

OLIVER, E.; SOLER, M. y FLECHA, R. (2009). "Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain". *British Journal of Sociology of Education, 30 (2)*, págs. 207-218. DOI:10.1080/01425690802700313.

ORTEGA, R. (1997). "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación, 313*, págs. 143-158.

OLWEUS, D. (1973a). *Hackkycklingar och översittare: forskning om skolmobbning.* Estocolmo: ALMAVIST & Wicksell.

— (1973b). "Personality and aggression". En COLE, J. K. y JENSEN, D. D. (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln University of Nebraska Press.

— (1977). "Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings". *Child development, 48*, págs. 1301-1913.

— (1978). *Agression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley).

— (1979). "Stability of aggressive reaction patterns in males: a review". *Psychological Bulletin, 86*, págs. 852-975.

— (1980). "Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis". *Development Psychology, 16*, págs. 644-660.

— (1981). "Bullying among school-boys". En CANTWELL, N. (Ed.), *Children and violence*. Estocolmo: Akademiliterratur.

— (1983). "Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys". En MAGNUSSON, D. y ALLEN, V. (Eds.), *Human development. An international perspective*. Nueva York: Academic Press.

— (1984). "Aggressors and their victims: bullying at school". En FRUDE, N. y GAULT, H. (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. Nueva York: Wiley.

— (1985). "80.000 bamer innlandet mobbing". *Norsk Skoleblad*, 2, págs.18-23.

— (1986). *Mobbning-vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolmo: Liber.

— (1989). "Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definitions and measurement". En KLEIN, M. (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Holanda: Kluwer.

— (1991). “Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program”. En PETER, D. y RUBIN, K. (Eds.), *The development and treatment if childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

— (1992). “Bullying among schoolchildren: intervention and prevention”. En PETERS, R. D.; MCMAHON, R, J. y QUINCY, V.L. (Eds), *Aggression and violence throughout the life span*. California: SAGE Publications.

— (1993a). *Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.

— (1993b). “Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes”. En RUBIN, K. H. y ASENDORF, J.B. (Eds.), *Social withdrawal inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Págs. 315-341.

— (2001a). “Peer harassment: a critical analysis and some important issues”. En JUVONEN, J. y GRAHAM, S. (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guildford Press.

— (2001b). *Bullying at school: tackling the problem*. Norway: OECD. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

— (2011). “Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males”. *Crim Behav Ment Health, 21 (2)*, págs. 151-156. DOI:10.1002/cbm.806.

— (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Ed. Morata.

— (2014). *Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.

— y LIMBER, S. (2012). The Olweus bullying prevention program. Implementation and evaluation over two decades. En JIMERSON, S.; SWEARER, S. y SPELAGE, D., (2012a), o.cit., págs.377-401.

ORTEGA, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Madrid: Secretaría General Técnica.

OVEJERO, A. (2013). “El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional”. En siglo XXI (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs. 11-56.

—; YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (2012). “Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes”. *Psicología Conductual, n.º 20 (3)*, págs. 532-539.

—; SMITH, P. K. y YUBERO, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PÉREZ-CARBONELL, A.; RAMOS-SANTANA, G. y SERRANO SOBRINO, M. (2016). “Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores”. *Educar 2016, vol. 52/1,* págs. 51-70.

PINILLOS, J. L. (1979). “Psicología de la agresión”. En Universidad de Santiago de Compostela (Eds.), *Estudios penales y criminológicos, III*. Santiago de Compostela.

PLATERO, R. (2008). “La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid”. *Información Psicológica*, 94, págs. 71-83.

RADBRUCH, G. (1963). *Rechtsphilosophie*, 6ª ed. Stuttgart: Koehler.

REDONDO-SAMA, G.; PULIDO-RODRÍGUEZ, M. A.; LARENA, R. y DE BOTTON, L. (2014). “Not Without Them. The Inclusion of Minors’ Voices on Cyber Harassment Prevention”.

Qualitative Inquiry, 20(7), págs. 895-901. DOI:10.1177/1077800414537214.

RIVERS, I. (2013). "El bullying homofóbico". En A. OVEJERO, P. SMITH y S. YUBERO (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs.131-143.

RODKIN, P. y FARMER, T. (2000). "Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations". *Developmental Psychology, 36*, págs. 14-24.

RODRÍGUEZ, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Planeta.

ROF, C. J. (1966) *Violencia y ternura*. Madrid: Prensa Española.

ROLAND, A. (1987). *A two-factor theory on bully*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Bernen, Bergen.

SALMIVALLI, C. (2010). "Bullying and the peer group: a review". *Aggression and Violent Behavior, 15*, págs. 112–120.

— y PEETS, K. (2010). "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal". En ORTEGA, R., *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

— (2009). "Bullies, victims, and bully– victim relationships". En RUBIN, K.; BUKOWSKI, W. y LAURSEN, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (págs. 322-340). Nueva York: Guilford.

SANCHO, J. L. (2016). Violencia filioparental: características psicosociales de adolescentes y progenitores en conflicto familiar severo. Directoras, Ana Fernández-Alba Luengo, Rosario Martínez Arias. Tesis Doctoral [Manuscrito]. Madrid. UCM. http://eprints.ucm.es/38882/1/T37669.pdf.

— (2017). *Alerta Bullying*. Madrid: GINSO.

SANMARTÍN, J. (2004a). "Agresividad y violencia", en SANMARTÍN, J. *El laberinto de la violencia, causas, tipos y efectos*, págs. 21-44. Barcelona: Ariel.

—: (2004b). *La violencia y sus claves.* Barcelona: Ariel.

SCHEIER, L.; BOTVIN, G.; DÍAZ, T. y GRIFFIN, K. (1999). "Social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use". *J Drug Educ 29 (3),* págs. 251-278.

SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005). *Informe. Violencia entre compañeros en la escuela.* Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

SLESARANSKY-POE, G. (2013). "Adults Set the Tone for welcoming all Students". *Phi Delta Kappan, 94 (5)*, págs. 40-44.

SMITH, P. K.; MAHDAVI, J.; CARVALHO, M.; FISHER, S.; RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008). "Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 49 (4)*, págs. 376-385.

— (2007). "Investigación sobre bullying en los centros educativos: los primeros 25 años". En YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y BLANCO, A. (coords.), *Convivir con la violencia*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, págs.165-190.

— (2013). "Cyberbullying y ciberagresión". En A. OVEJERO, P. SMITH y S. YUBERO (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs. 173-189.

SPOTH, R. L.; REDMOND, C.; TRUDEAU, L. y C. S. (2002c) "Longitudinal substance initiation outcomes for a universal preventive intervention combining family and school programs". *Psychol Addict Behav 16(2)*, págs.129-134.

STORMSHAK, E. A.; DISHION, T. J.; LIGHT, J. y YASUI, M. (2005). "Implementing family-centered

interventions within the public middle school: linking service delivery to change in student problem behavior". *J Abnorm Child Psychol 33 (6),* págs. 723–733.

SUBRAHMANYAM, K.; SMAHEL, D.; GREENFIELD, P. (2006). "Connecting developmental constructions to the internet: identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms". *Dev Psychol, 42 (3)*, págs. 395-406. DOI:10.1037/0012-1649.42.3.395.

SUCKLING, A. y TEMPLE, C. (2011). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral.* Madrid: Morata.

SWEARER, S. y HYMEL, S. (2015). "Four Decades of Research on School Bullying". *American Psychologist, vol. 70 (4),* págs.293–299. DOI:http://dx.doi.org/10.1037/a0038928.

TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B. y ARSENEAULT, L. (2014). "Resultados de la salud infantil de la victimización por acoso infantil: pruebas de una cohorte de nacimiento británica longitudinal de 5 décadas". *American Journal of Psychiatry, 171 (7),* págs. 777-84. DOI:10.1176/appi.ajp.2014.13101401.

TERUEL, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas.* Madrid: Ojos Solares.

THORNDIKE, E. L. (1898). "Animal intelligence: An experimental study of the associative processe in animals". *Psychological Review Monographs Supplements, 2,* 1-8. (Trad. Española en J. M. GONDRA (Ed.), La psicología moderna. Bilbao: DDB, 1990, págs. 221-239).

TORREGO, J. C. (2012*). La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar: Manual para la formación de alumnos/as ayudantes*. Madrid: Narcea.

TROOP-GORDON, W. (2017). "Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context". *J Adolesc, 55,* págs. 116-128. DOI:10.1016/j.adolescence.2016.12.012.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. y LÖSEL, F. (2013). "Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos". En A. OVEJERO, P. SMITH y S. YUBERO (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 227-240.

— y FARRINGTON, D. (2010). "School bullying: Risk factors, theories and interventions". En BROOKMAN, F.; MAGUIRE, M.; PIERPOINT, H. y BENNET, T. (Eds.), *Handbook on crime*. Cullompton, Devon: Willam Publishing.

TUR-PORCAR, A.; MESTRE, V.; SAMPER, P. y MALONDA, E. (2012). "Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?". *Psicothema, 24(2)*, págs. 284-288.

URRA, J. (2004). *Adolescentes en conflicto. 52 casos reales*. (5ª ed.). Madrid: Pirámide.

— (2006). *El Pequeño Dictador. Cuando los padres son las víctimas*. (19ª ed.). Madrid: La Esfera de los libros.

— (2008). *¿Qué ocultan nuestros hijos? ¿Qué callan los padres?* Madrid: La Esfera de los Libros.

— (2010). *Fortalece a tu hijo*. Guía para afrontar las adversidades de la vida. Barcelona: Planeta.

— (2011). *Mi hijo y las nuevas tecnologías*. Madrid: Pirámide.

— (2015). *El Pequeño Dictador Crece. Padres e hijos en conflicto*. Madrid: La Esfera de los Libros. (2ª Edición 2015).

— (2017). *La huella del dolor. Estrategias de prevención y afrontamiento de la violencia de género*. Madrid: Morata.

— (2017). *Primeros auxilios emocionales para niños y adolescentes*. Madrid: La Esfera de los

Libros. (3ª Edición 2017).
— (2018). *Pensar, sentir, hacer.* Una vida plena. Barcelona: Arpa.
—; SANCHO, J. L.; ATARÉS, E.; BUALE, A. y ISABEL, C. (2015) *Violencia filio-parental. Teoría, Evaluación y Tratamiento*. Madrid: Klinik.
VALLS, R. (2005). *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar* [Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formes de organización escolar]. Barcelona: Institut Català de les Dones.
VAN DER WAL, M. F.; DE WIT, C.A.M. y HIRASING, R. A. (2003). "Psychosocial Elath among Young victims and offenders of direct and indirect bullying". *Pedriatrics, 111*, págs. 1312-1317.
VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989). "Violence, Bullying and counseling in the Iberian peninsula". En E. ROLAND y E. MUNTHE (Eds.), *Bullyind an International Perspective* (págs. 35-52). Londres: David Fulton.
VILLAMARÍN, S.; VICENTE, A. DE; CASTILLA, C. y BERDULLAS, S. (2016). "Pasado y presente del acoso escolar: contribuciones y retos de la Psicología". *INFOCOP N. º 75. Consejo Gral. de la Psicología de España.* Págs. 3-7.
WEBSTER-STRATTON, C. (1998). "Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies". *J Consult Clin Psychol, 66*, págs.715-730.
WEBSTER-STRATTON, C.; REID, J. y HAMMOND, M. (2001). "Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start". *J Clin Child Psychol, 30*, págs. 282–302.
WHITSON, S. (2012). *Friendship and Other Weapons: Group Activities to Help Young Girls Aged 5-11 to Cope with Bullying.* Londres, UK and Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
— (2017). *8 claves para poner fin al acoso escolar. Estrategias para padres, madres y escuelas*. Madrid: Eleftheria.
WOLKE, D.; LEE, K. y GUY, A. (2017). "Cyberbullying: a storm in a teacup?" *Eur Child Adolesc Psychiatry, 26,* págs.899–908. DOI:10.1007/s00787-017-0954-6.
YOON, J. S. y KERBER, K. (2003). "Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies". *Research in Education, 69*, págs. 27-35.
YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y MARTÍNEZ, I. (2013). "Familia, comunicación y conductas de acoso". En A. OVEJERO, P. SMITH y S. YUBERO (Eds.) *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs.209-225.

2. Documentos

AMBASSADORS 4 KIDS CLUB (11 de mayo de 2018). *Bullying Statistics*. Recuperado de http://www.a4kclub.org/get-the-facts/bullying-statistics.
Análisis de programas contra el acoso escolar con éxito en los centros educativos. (2015). TFG de Jaume Oller Fernández. Prof. José Ramón Flecha García. Facultad de Sociología. Universidad de Barcelona.
AMNISTÍA INTERNACIONAL (2008). *Escuelas seguras. El derecho de cada niña*. Madrid: Amnistía

Internacional (EDAI).

ASHERY, R. S.; ROBERTSON, E. B. y KUMPFER, K. L. (1998). *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*. NIDA Research. Monograph, 177. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1998.

BENÍTEZ, E. (Coord.) (2016). Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia. Madrid: Grupo de Educación de COGAM.

CAMPILLO, L. (2018). Jóvenes que se salen del estereotipo: la importancia de la perspectiva de género en el acoso escolar. AmecoPress. http://amecopress.net/spip.php?article17709.

CARPINTERO, H. (2016). El acoso escolar ("bullying") en España. Consideraciones desde la Psicología. *Separata de Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*. Año LXIX – n.º 94 – Curso Académico 2016-2017. Madrid: 2017.

DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2016). Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las Víctimas. Informe especial. http://www.defensordelmenordeandalucia.es/acoso-escolar-y-ciberacoso-prevencion-deteccion-y-recuperacion-de-las-victimas.

DEL BARRIO, C.; ESPINOSA, M. A.; MARTÍN, E.; OCHAÍTA, E.; BARRIOS, A.; DIOS, M. DE y UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DEL REY, R. y OJEDA, M. (2015*). Experiencia basada en la evidencia: la necesidad de valorar las estrategias de prevención del abandono escolar*. En Subdirección de Educación y Cultura y Dirección Local de Políticas Locales de la FEMP (Eds.), I Catálogo de buenas prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar. Subdirección General de Cooperación Territorial. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.ibi.es/eniusimg/enius232/files/Abandono%20y%20Acoso%20on-line.pdf.

DÍAZ-AGUADO, M.ª; MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13567/19/0.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2016). De la violencia escolar a la prevención de todo tipo de violencia desde la escuela. I, Principios básicos; II. El currículum de la no violencia, Ponencia, Santander, UIMP, Escuela de Psicología "Jose Gemain", julio 2016.

EDUCACIÓN 3.0 (2018). *La "Asignatura Empatía", una iniciativa para combatir el acoso escolar de Samsung*. Recuperado de: https://www.educaciontrespuntocero.com/novedades2/asignatura-empatia-iniciativa-acoso-escolar-samsung/74959.html.

El acoso escolar: actuaciones preventivas y propuestas de intervención. (2013). TFG en Educación Primaria. Cristina Mantecón. Prof. José M.ª Arribas. E.U. de Magisterio de Segovia.

DIARIO EL PAÍS. (2017). *El Gobierno lleva seis años sin reunir al Observatorio Contra el Acoso Escolar*. https://politica.elpais.com/politica/2017/12/26/actualidad/1514309070_475337.html (27 diciembre 2017).

EUROPAPRESS (2017). *El teléfono contra el acoso escolar detecta 8.846 posibles casos desde su puesta en marcha*. Recuperado de: http://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-telefono-contra-acoso-escolar-detecta-8846-posibles-casos-puesta-marcha-20171229123136.html (29 de diciembre de 2017).

FERNÁNDEZ, I. y HERNÁNDEZ, I. (2005). Maltrato entre escolares. Guía para padres. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Fighting cyberbullying in schools: what law enforcement, schools and parents can do (2014). Thompson Reuters. Fighting Growing Cyberbullying Trends. Recuperado de: https://www.issuelab.org/resources/17447/17447.pdf? download=true.

FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO (2005). *Instrucción 10/2005*. Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. Recuperado de: https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebApp_SGNTJ_NFIS/descarga/MN_Instruccion10_2005.pdf?idFile=934611d6-6f25-49de-8d2a-916cad86b3ee.

FUNDACIÓN ANAR y MUTUA MADRILEÑA (2017). II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados: informe del teléfono ANAR. Madrid: Fundación ANAR y Mutua Madrileña. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5286_d_INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf.

GABARDA, V. (2014). *Bullying en el aula*. Universidad Internacional de Valencia.

GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.ibi.es/eniusimg/enius232/files/Abandono%20y%20Acoso%20on-line.pdf.

GONZÁLEZ, A. (2015). *La repetición sistemática de la violencia nos lleva al acoso*. En Subdirección de Educación y Cultura y Dirección Local de Políticas Locales de la FEMP (Eds.), I Catálogo de buenas prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar. Subdirección General de Cooperación Territorial. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.ibi.es/eniusimg/enius232/files/Abandono%20y%20Acoso%20on-line.pdf.

Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos (2017). Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa. Recuperado de: http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016330.pdf.

Guía de buenas prácticas de Policía Municipal de Pozuelo de Alarcón. Padres + Policía = Seguridad Vital. Ayto. Pozuelo de Alarcón; Concejal Delegado de Seguridad, Movilidad y Transporte; Suboficial Jefe de la Policía Municipal y Agentes de la Unidad de Atención al Menor de la P. Mun. de Pozuelo de Alarcón Recuperado de: http://escolapiospozuelo.weebly.com/uploads/2/6/2/8/26286763/padres_policia_seguridad_vital.pdf.

I Catálogo de buenas prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar. Subdirección de Educación y Cultura y Dirección Local de Políticas Locales de la FEMP (Eds.). Subdirección General de Cooperación Territorial. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.ibi.es/eniusimg/enius232/files/Abandono%20y%20Acoso%20on-line.pdf.

Informe conjunto realizado por la Organización Mundial de la Salud junto a la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras.

JIMÉNEZ, J. (2016). ¡No estás solo! Enséñales a vivir. Guía para la prevención de la conducta suicida dirigida a docentes. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

KASPERSKY LAB. (11 de mayo de 2018). *10 Forms of Cyberbullying*. Obtenido de Kids safety: https://kids.kaspersky.com/10-forms-of-cyberbullying/.

LUENGO, J. A. (2011). *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

— (2014). Ciberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros

educativos. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

MAGAZ, A. (2012). *El maltrato entre iguales (bullying): epidemiología y características psicológicas y sociodemográficas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (no publicada).

MEDIACIÓN Y VIOLENCIA (5 de mayo de 2018). *Bullying: Según las últimas estadísticas hay relación entre los casos de acoso escolar y el suicidio juvenil*. Obtenido de http://mediacionyviolencia.com.ar/bullying-segun-las-ultimas-estadisticas-hay-realacion-entre-los-casos-de-acoso-escolar-y-el-suicidio-juvenil/.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE Y SAMSUNG (2017). *Asignatura empatía*.

NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (2011). *Lecciones aprendidas de las investigaciones sobre la prevención*. National Institutes of Health; U.S. Department of Health and Human Services.

National Voices for Equality https://www.nveee.org/statistics/.

NACE (Asociación No al Acoso Escolar), FANJAC, CONFINES, Ayto de Barcelona. (2017). *Bullying y estudiantes con Altas Capacidades*.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: OMS.

ORTEGA, V.; SÁNCHEZ, E.; SERRANO, L.; PALACIOS, J.; IBÁÑEZ, A.; MORENO, E. y SÁNCHEZ, A. (2016). *Guía didáctica. Proyecto educar en valores: buenas prácticas para las relaciones sociales*. En Excmo. Ayto. de Chiclana de la Frontera (Cádiz). Delegación de Educación (Eds.), Programa de gestión educativa plan local de acción en materia educativa delegación de educación). Recuperado de: https://www.chiclana.es/fileadmin/user_upload/educacion/unidad_didactica_.pdf.

PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. El Bienestar de los estudiantes. Informe Español. (2017). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de: https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/informebienestar042517.pdf?documentId=0901e72b8249f043.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018). *Acosar*. Recuperado de: http://dle.rae.es/srv/fetch?id=0ZpEHg5.

— (2018). *Maltratar*. Recuperado de http://dle.rae.es/? id=O4sdJrw.

RECURSOS PARA CENTROS EDUCATIVOS. Coord. J. A. LUENGO. *Equipo de Apoyo para el asesoramiento en materia de prevención e intervención en situaciones de acoso escolar (Subdirección General de Inspección Educativa)*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Recuperado de: https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/recursos-a-nivel-de-centro.

SAVE THE CHILDREN (2016). *Bullying o acoso escolar*. Recuperado de: http://de psicología.com/bullying-o-acoso-escolar.

SIMÓN, P. (2014). *Dan una discapacidad del 33% a un menor que sufrió 'bullying'*. En Diario *El Mundo* (4 de noviembre de 2014). Recuperado de: http://www.elmundo.es/espana/2014/11/03/5457d905268e3ed8258b4572.html.

UNICEF (2016). *Analytical note on the results of conducted polls of project U-Report*.

UNICEF y REPRESENTANTE ESPECIAL DEL SECRETARIO GENERAL SOBRE LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS (2016). Encuesta.

VALMAÑA, S. (2015). *El acoso entre iguales*. En Subdirección de Educación y Cultura y Dirección Local de Políticas Locales de la FEMP (Eds.), I Catálogo de buenas prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar. Subdirección General de Cooperación Territorial. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.ibi.es/eniusimg/enius232/files/Abandono%20y%20Acoso%20on-line.pdf.

Violencia Escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundario Obligatoria 1999-2006. El Defensor del Pueblo de España. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf.

WEB de la mejora de la Convivencia y Clima Social de los Centro docentes de la Comunidad de Madrid (https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia).

3. Normativa

Existe una extensa colección legislativa y normativa, tanto a nivel internacional como nacional, que garantizan los derechos de los niños y niñas a que sean protegidas su seguridad y su correcto desarrollo. En el caso de la Unión Europea, además, desde el Consejo de Europa se está potenciando una gran cantidad de acciones e investigaciones en este ámbito para mejorar la calidad de vida de nuestros niños y niñas.

Marco Internacional.

• Naciones Unidas.

Convención de los Derechos del Niño. CDN (art. 19.1).

"Los Estados adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación..."

Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

— Meta 16.2: "poner fin al maltrato, la explotación, la trata, la tortura y todas las formas de violencia contra los niños".

— Acoso como una preocupación de importancia mundial (A/61/299).

Informe del Secretario General (2016). Protección de los niños contra el acoso.

El acoso en entornos educativos es un obstáculo para el disfrute del derecho a la educación y a la igualdad de acceso a las oportunidades, y ningún país puede lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad... (pág. 11).

Medidas para prevenir y combatir el acoso, incluido el ciberacoso (pág. 1):

A. Iniciativas de prevención, sensibilización y empoderamiento de los niños.
B. Políticas públicas para prevenir y combatir el acoso y el ciberacoso:
C. Legislación sobre la protección de los niños contra el acoso y el ciberacoso.
D. Enfoques restaurativos para prevenir y combatir el acoso.

Recomendaciones:

1. Iniciativas de información, sensibilización y movilización social. Mantenidas en el tiempo y evaluadas.
2. Iniciativas basadas en la evidencia.
3. Participación de los niños en las iniciativas como actores.
4. Información sobre los servicios de apoyo disponibles.
5. Priorizar a los niños vulnerables.
6. Apoyar a padres y cuidadores:

— Desarrollo de técnicas de disciplina no-violentas.
— Enseñarles a detectar señales de alerta en el acoso.

7. Promover programas escolares y comunitarios multidisciplinares. Inversión sostenida. Incluidos en los planes de estudio.
8. Importancia de los docentes.
9. Legislación clara y amplia sobre la protección de los niños contra el acoso.
10. Recogida y difusión de datos. Indicadores normalizados y validados.
11. Investigación.

• Consejo de Europa

En 1982 el Consejo de Europa declara la necesidad de que el sistema educativo de los países europeos tenga entre sus objetivos la paz y la promoción de las conductas no violentas.

Estatutos Europeos Para Los Centros Educativos Democráticos Sin Violencia. (2004)

1. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a un centro seguro y sin conflictos. Cada individuo tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal.
2. Todos tienen derecho a ser tratados y respetados por igual con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión, etc...). Todos gozan de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.
3. La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conocen sus derechos y responsabilidades.
4. Cada centro educativo posee un órgano de toma de decisiones elegido democráticamente compuesto por representantes de los estudiantes, profesores, padres y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda. Todos los miembros de este órgano tienen el derecho de voto.
5. Todo centro educativo tiene personal y alumnos preparados para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso. En un centro educativo democrático, los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, de una manera constructiva y sin violencia.
6. Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud

posible, y es examinado en profundidad ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.

7. El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación y el intercambio de información en los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar con otras entidades locales, son esenciales para la prevención y la resolución de los problemas.

Marco Nacional.

• Constitución Española.

Declara como derechos fundamentales:

— El derecho a la educación (art.27)

— El derecho a la integridad física y moral (art.15)

— El derecho a la libertad y seguridad (art.17).

LO 10/2002, de 23 diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Reconoce al alumno el derecho a que se respete su integridad y dignidad personales, y a la protección contra toda agresión física y moral (art.2.2).

LO 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Artículo I. Apartado k) *La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.*

Apartado l) *El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.*

Artículo 124 Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, (…) y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

2. (…) Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

• Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (5/2000). LORPM.

Desde la Justicia Juvenil se piensa que el acoso y el ciberacoso se deben solucionar en los centros escolares, si estos les llegasen, ha de ser porque la gravedad de la situación lo ha requerido o porque el mecanismo utilizado por la escuela no ha satisfecho a la víctima. Es lo que más adelante denominaremos Prevención Indicada en Bullying y Ciberbullying.

Instrucción FGE 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde justicia juvenil.

Tipificación penal del acoso escolar:

- La definición de acoso escolar no tiene una traducción jurídico penal unitaria. El concepto de acoso escolar es metajurídico, pudiendo ir desde el delito leve a la comisión de un delito grave (art. 172).
- Los tipos delictivos relacionados con el acoso escolar más habituales, podrían ser:
  — Delito contra la integridad moral (art. 173.1 CP)
  — Delito de lesión o daño a la vida, integridad física, salud, libertad sexual o bienes de la víctima o de un tercero.
  — Inducción al suicidio (art.143.1) con dolo y, sin él, homicidio imprudente.
- El concurso de delitos (art.177) se castigarán por separado cada uno de ellos.
- Abstenerse en los informes de utilizar el criterio de la alarma social concurrente como justificante de la petición de internamientos cautelares de menores.

La respuesta al acosador desde la jurisdicción de menores debe de estar presidida por la filosofía educativa y socializadora inherente a la LORPM, además de buscar el interés principal del menor.

• Protocolos autonómicos.

Casi todas las Comunidades Autónomas disponen de un protocolo específico de intervención en los casos de Acoso Escolar. Destaca que las dos Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla) no disponen de tales protocolos.

Las CCAA que tienen su protocolo incluido dentro de una política general de educación como señala la *Convención de los Derechos del Niño* son Extremadura, Andalucía, Aragón, Euskadi; Asturias, Cataluña y Madrid.

CAPÍTULO

7

Direcciones y teléfonos de interés

Teléfono contra el acoso escolar (Ministerio de Educación)

900 018 018 (*

Equipo de Apoyo contra el acoso escolar. Comunidad de Madrid

Dirección: C/ Santa Hortesnsia, 30. 3ª planta

Código Postal: 28002

Coordinador: Sr. D. Andrés Enrique Crespo Espert

andres.crespo@madrid.org

91 276 71 51

Psicólogo: Sr. D. José Antonio Luengo Latorre

jaluengo@madrid.org

91 276 71 52

Psicóloga: Sra. Dª. Astrid Rodríguez Rovirosa

astrid.rodriguez@madrid.org

91 276 71 53

GDT (Grupo de Delitos Telemáticos. Unidad Central Operativa) de la Guardia Civil

062

https://www.gdt.guardiacivil.es/webgdt/home_alerta.php

incibe (Instituto nacional de ciberseguridad)

Plaza Manuel Gómez Monreno s/n

Edificio Bronce

28020 Madrid

91 212 76 26
https://www.incibe.es

Agencia Española de Protección de Datos

C/ Jorge Juan, 6.
28001 – Madrid

901 100 099 - 912 663 517
https://www.agpd.es/portalwebAGPD/index-ides-idphp.php
https://www.agpd.es

Brigada de Investigación Tecnológica - BIT

http://www.todopolicia.com/bit/
https://www.policia.es/colabora.php

Chaval.es

Edificio Bronce
Plaza Manuel Gómez Moreno, s/n
28020 Madrid

prensa@red.es

91 212 76 20 / 91 212 76 25
http://formaciononline.chaval.es
http://www.chaval.es/chavales

Equipo Multidisciplinar de Investigación Ciberbullying (EMICI)

http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/tag/emici/

Fundación Aliados

http://www.alia2.org

Observatorio Español de Delitos Informáticos OEDI

http://oedi.es/

Oficina de Seguridad del Internauta OSI

consultas@osi.es

https://www.osi.es/es

Padres 2.0

C/ Alcosser, 10 - 3ª
46270 Villanueva de Castellón
(Valencia)
info@padres20.org
http://padres20.org/

Pantallas Amigas

info@pantallasamigas.net
http://pantallasamigas.net/

Plan Director – Ministerio del Interior

http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/planes-de-prevencion/plan-director-para-la-convivencia-y-mejora-escolar

AEPAE (Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar)

contacto@aepae.es
http://aepae.es

Fundación ANAR (Ayuda a niños y adolescentes en riesgo)

https://www.anar.org/category/acoso-escolar/
Avda. de América 24, 2ª Pta., 1º dcha.
28028 Madrid
91 726 27 00

Save the Children

900 37 37 15
https://www.savethechildren.es

Stop Acoso Escolar LGTB

913 604 605 o Whatsapp: 676785830 (Horario de 8:30 a 15:00)

info-jovenes@felgtb.org
http://felgtb.com/stopacosoescolar/

FELGTB (Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales)

C/ Infantas, 40, 4º izquierda

913 604 605.
http://www.felgtb.org/

COGAM (Colectivo LGTB+ de Madrid)

C/ Puebla 9, local

91 523 00 70 WhatsApp: 602 25 22 43
http://www.cogam.es/

Convivencia Escolar (Andalucía)

Calle Juan Antonio de Vizarrón s/n.
Edif. Torretriana, Isla de la Cartuja,
41092 Sevilla

900 102 108
convivenciaescolar.ced@juntadeandalucia.es

AMACAE (Asociación Madrileña contra el acoso escolar)

Centro Polivalente de Vicálvaro
Avda. Real, 12 – 28032 MADRID

689 52 87 92
madridamacae@gmail.com
https://amacae.com

NACE (Asociación No Al Acoso Escolar)

Mas Guinardó. Plaza Salvador Riera, 2.
08041 – Barcelona

622 326 237
info@noalacoso.org
https://www.noalacoso.org

AVALCAE (Asociación Valenciana contra el acoso escolar)
Avenida de Novelda, 13, entrpl. Izq.
03009 Alicante
687 88 78 31

CONVIVENCIA (Junta de Castilla y León)
Portal de Educación
http://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es

Ascbyc (Asociación Salmantina Contra Bullying y Ciberbullying)
C/ Ramón y Cajal 5-7, bajo
644848609
ascbyc@gmail.com

Arnastu (Asociación de Apoyo contra el Acoso Escolar)
Colón de Larreategui, 26, 4º A, DPT 3
48009 Bilbao (Vizcaya)
648 452 385
asociacionarnastu@gmail.com
http://arnastu.org

ACANAE (Asociación Canaria No al Acoso Escolar)
info@acanae.org
https://www.acanae.org

#NoTeCallesRM
Línea contra el acoso escolar Región de Murcia
900 10 22 50
610 23 73 16 (Línea para personas con discapacidad auditiva)

Asociación IGNIS (Contra el acoso escolar)
Edificio WTCZ Avda. María Zambrano, 31
50003 Zaragoza
608 80 65 96

http://asociacionignis.com

Asociación Reazyom (Familias víctimas de acoso escolar de Zaragoza)

Centro Cívico Teodoro Sánchez Punter
Calle Mayor 1
50013 Zaragoza.
665 271 817
616 739 429
http://www.acosoescolararagon.org

ACAE (Asociación Contra el Acoso Escolar Asturias)

Manuel Llaneza 68
33208 Gijón
985 155072
https://www.acae-asturias.org

Levántate contra el Bullying

Plaza Obispo Irurita 5, Ofi 2
31011 Pamplona
686440496
contacto@levantatecontraelbullying.es
https://levantatecontraelbullying.es

ACAE Rioja (Asociación contra el acoso escolar)

C\ Paseo de Francisco Sáenz Porres nº1
26009 Logroño
611469819
acaerioja@gmail.com

Asociación Tolerancia 0 al Bullying Cantabria

C/ Juan XXIII, 12 Centro cívico Lázaro Baruque
39300 Torrelavega
652 41 76 30

DIRECCIONES Y TELEFONOS DE INTERÉS EN EUROPA

EAN (European antibullying network)
http://www.antibullying.eu/es

DIRECCIONES Y TELEFONOS DE INTERÉS EN LATINOAMÉRICA

Asociación Libres de Bullying de Argentina
https://libresdebullying.wordpress.com/

Equipo ABA (Anti Bullying Argentina)
info@equipoaba.com.ar
http://www.equipoaba.com.ar/equipo-aba/

ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)
018000918080
http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/MitosYVerdades/Violencia/AcosoEscolar

Fundación en movimiento (México)
Lago Bolsena #277, Col. Anahuac, Del. Miguel Hidalgo
Ciudad de México, C.P. 11320
1327-0112
http://www.fundacionenmovimiento.org.mx

Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela (Perú)
Pasaje Elías Aguirre 175- Santiago de Surco

256-1563
9435-32776
observatorio@observatorioperu.com
http://www.observatorioperu.com

Cecodap (Venezuela)
Qta. El Papagayo, calle Orinoco, Bello Monte Norte,

Caracas, Venezuela.

[redacted] (0212) 951 4979 / 952 6269 / 952 7279

derechamos@cecodap.org.ve

Magistratura y Juzgado de Menores (Guatemala)

6o. Calle 4-44 zona 9.

[redacted] 24267410, 24267403/04

Juzgados de Turno (Guatemala)

Torre de Tribunales

21 calle 7-70 zona 1, sótano 1. PBX: 1549

PROCURADORÍA DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

[redacted] 22483200 ext. 2011, 2012 y 2013.

ANEXO I

Datos estadísticos sobre el acoso escolar

La ONU informa de que alrededor de 246 millones de niños en el mundo sufren experiencias de violencia escolar y bullying. Y la Organización Británica contra el Acoso Juvenil "Beat Bullying", alerta que 24 millones de niños y jóvenes lo padecen en la Unión Europea. Es uno de los mayores problemas de salud de la humanidad (OMS, 2003).

Existen dos informes de referencia en nuestro país realizados con metodologías similares que son el Informe del Defensor del Pueblo (2007) *Violencia Escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* y el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (2010) del Ministerio de Educación. Estos estudios ofrecen una estimación global de la prevalencia del acoso cifrada en un 3,8% de víctimas y un 2,4% de acosadores. Asimismo, se ha detectado la existencia de un 6% de escolares que interviene activamente en ellos; un 13,9% que son "indiferentes a la violencia"; un 12,1%, que siente que "debería impedirla, pero no hago nada", un 31,8% que intenta cortar la violencia cuando el afectado es "amigo", y un 36,3% que lo intenta, aunque no sea amigo del acosado.

El último estudio epidemiológico realizado en nuestro país por la ONG Save The Children (2016) sobre acoso escolar y ciberacoso muestra que un 9,3% de los estudiantes encuestados considera que ha sufrido acoso tradicional en los dos últimos meses y un 5,4% de los encuestados reconoce haber acosado a alguien.

Los datos de ciberacoso no corresponden con la epidemiología

observada en recientes estudios de metaanálisis, dónde se recoge que solamente alrededor de un 1% son víctimas de ciberacoso puro (WOLKE, LEE y GUY, 2017) y donde se considera que el bullying tradicional duplica a los casos de ciberbullying (MODECKI, MINCHIN, HARBURG, GUERRA y RUNIONS, 2014). En su caso, Save the Children señala que un 6,9% se considera víctima de ciberacoso y un 3,3% reconoce ser responsable de ciberacoso.

Según el estudio PISA "El bienestar de los estudiantes" de 2015 y que ha visto la luz en 2017, donde se ha cuestionado a 540.000 estudiantes de 15 años de edad en 72 países, el 11% de los estudiantes fueron víctimas de las burlas de otros compañeros al menos varias veces al mes. Un 4% afirmó haber sido golpeado o empujado varias veces al mes. Un 9,2% de las niñas y un 7,6% de los niños dijo ser objeto de rumores desagradables al menos varias veces al mes.

El 42% de los alumnos que han sufrido acoso se sienten como un intruso en el colegio frente al 15% de los que no lo han sufrido nunca. Las personas acosadas estiman que están menos satisfechos con sus vidas.

El 6% de alumnos españoles reconoce sufrir acoso escolar frente al 8,9% de la OCDE. Este porcentaje se asemeja al de Alemania o Perú (ambos con un 6,1%). Qatar lidera esta tabla (19,1%), seguido de Nueva Zelanda (18,3%), mientras que Corea y Holanda, con el 2,1% y el 3,3%, respectivamente, son los países que presentan los datos más bajos de alumnos que aseguran que sufren acoso de sus iguales varias veces al mes.

Un 2,9% de alumnos españoles asegura que sus compañeros les pegan o empujan al menos varias veces al mes, frente al 4,03% de la OCDE.

7 de cada 10 niños sufre acoso escolar en Latinoamérica. En México es uno de los obstáculos más visibles para la educación, afectando directamente a las calificaciones de los alumnos acosados. Lo sufren un 20% de los adolescentes de 15 años. Según una encuesta realizada en 2016 por la red social de UNICEF y por el

Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños a jóvenes de 18 países las causas del acoso escolar son:

- 25% apariencia física.
- 25% motivos de género u orientación sexual
- 25% origen étnico o nacionalidad.

Por su parte, el "II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados", publicado por la Fundación ANAR y Mutua Madrileña en 2017 indica que aumentan los casos de acoso escolar un 87,7% de los casos escolares registrados y un 240% desde 2015. Aumentan la gravedad de las agresiones y las amenazas, así como los casos en que el acosado y los compañeros se enfrentan al agresor (51,8% y 51,1%). Aumenta el número de personas adultas que conoce la situación de la persona acosada, (95,2% frente al 40,3% del estudio anterior).

También crece el porcentaje tanto de padres (69,8%) como de profesores (89,4%) que sabe de la situación del acosado. Sin embargo, disminuye la edad media del acosado a 10,9 años frente a los 11,6 años del estudio previo tanto en chicas como en chicos y aumenta considerablemente el número de acosados de 7años o menos (14,25%). Un 55,7% de los agresores son varones y de la misma clase (86,8%) que el acosado.

En cuanto al ciberbullying la edad media está en 13,5 años afectando más a chicas que a chicos. Los tipos más frecuentes son las agresiones verbales (52,1%), amenazas (22,3%) y la difusión de imágenes y vídeos comprometidos (20,2%). El teléfono móvil y el Whatsapp siguen siendo los medios más empleados para el *ciberbullying*. También crece el porcentaje (68,35%) de compañeros del colegio que reaccionan ante el problema y el número de acosados (66,7%) que se enfrentan o reaccionan a los acosadores. Los agresores del ciberbullying suelen ser mayoritariamente mujeres que actúan en grupo y de la misma clase que la persona acosada. Crece el número de acosados que opta por cambiar de colegio (29,7%).

Cuando el acoso escolar es presencial, disminuye el porcentaje de niños y niñas (6,5%) que son cambiados de centro, una medida ineficaz, como se demostraba en el informe anterior.

Los problemas psicológicos derivados del acoso escolar y ciberbullying siguen siendo muy elevados. En el 8,4% de los casos el menor de edad acosado llegó a pensar o intentar suicidarse o autolesionarse en su desesperación.

El acoso escolar se cobra la vida de aproximadamente 200 mil jóvenes y niños al año entre personas de 6 a 21 años según un informe conjunto realizado por la Organización Mundial de la Salud junto a la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras.

ANEXO II

Consecuencias penales y civiles

1. Responsabilidad penal en los supuestos de acoso escolar

El Código Penal no establece ningún tipo específico referido al acoso escolar, por lo que las conductas cometidas por los alumnos pueden encuadrarse, entre otros, en el delito contra la integridad moral, previsto en el artículo 173, en el que se establece que "El que infligiere a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años". Asimismo, algunas manifestaciones del acoso escolar podrían ser constitutivas del delito de lesiones (arts. 147 y ss.), delitos contra la libertad (amenazas —art. 169— o coacciones —art. 172) y/o delitos contra el honor (injurias —art. 208).

Estos delitos implican, en el caso de ser el autor condenado por estos hechos, distintas penas de privación de libertad según el tipo, las circunstancias concurrentes en cada caso y la edad de quien las comete.

Los hechos susceptibles de ser considerados como delitos relacionados con el acoso, en el ámbito escolar, pueden ser cometidos por mayores de edad o por menores de dieciocho años.

Cuando el autor del delito es menor de 18 años se aplica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, que en su artículo 1 prescribe: "Esta ley se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales".

En los supuestos en los que el autor de los hechos sea menor de catorce años, el artículo 3 de la citada Ley determina que “no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la presente Ley, sino que se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes”.

Respecto a la responsabilidad de los menores de edad, derivada de los delitos, el artículo 61.3 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, establece que “Cuando el responsable de los hechos cometidos sea un menor de dieciocho años, responderán solidariamente con él de los daños y perjuicios causados sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, por este orden. Cuando éstos no hubieren favorecido la conducta del menor con dolo o negligencia grave, su responsabilidad podrá ser moderada por el Juez según los casos”.

En cuanto al resto de personas que intervienen en los centros educativos, procederá en cada caso la valoración de las acciones y omisiones que pudieran ser constitutivas de algún tipo de responsabilidad.

2. Responsabilidad civil en los supuestos de acoso escolar

Las consecuencias por hechos que causen daños físicos o morales en situaciones de acoso en el ámbito educativo —tanto por acciones de alumnos como por culpa, negligencia o inacción del centro para prevenir, evitar o minimizar las consecuencias del acoso —, pueden ser objeto de acciones de responsabilidad civil tendentes a reparar, mediante la correspondiente indemnización, los daños sufridos.

El Código Civil determina la responsabilidad de cada una de las personas o instituciones, según haya sido su intervención y diligencia para prevenir los hechos o evitar las consecuencias del acoso. Así, el artículo 1902 del citado cuerpo legal, determina que “El que por acción

u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado".

Por su parte, el artículo 1903 regula expresamente la responsabilidad de quienes deben ser los garantes de la integridad física y moral de los alumnos y deben poner los medios para que los daños no se produzcan y que, en caso de producirse, deben responder por las consecuencias de los mismos. En concreto (y respecto a hechos susceptibles de ser calificados como acoso escolar) prescribe: "La obligación que impone el artículo 1902 es exigible no solo por los actos u omisiones propios, sino por los de aquellas personas de quienes se debe responder".

El artículo 1903 determina también las personas y entidades responsables en función de quién tenga bajo su custodia al alumno o alumnos acosadores y de esta forma considera que:

"Los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda".

"Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias".

De esta forma, en cuanto a los centros docentes, se establece un sistema de responsabilidad civil de carácter objetivo, produciéndose una inversión de la carga de la prueba, siendo los titulares de los centros docentes los que deban probar que actuaron con toda la diligencia y cuidado debidos.

No obstante lo anterior, el artículo 1903 continúa considerando que no hay responsabilidad civil "cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño".

Por lo tanto, únicamente quedarán exonerados de responsabilidad los centros escolares cuando resulte acreditado la no existencia del

nexo causal entre el daño ocasionado al acosado y la actuación de los centros educativos, probando que actuaron de manera diligente, activando todos los mecanismos de control necesarios para remediar la situación.

Esta responsabilidad se refiere por igual a centros docentes públicos y privados, sin que haya diferencia respecto al alcance de la responsabilidad, puesto que en ambos casos responde la entidad titular del centro por los daños causados por sus alumnos. Cuando se trata de un centro público, resulta de aplicación la regulación establecida sobre la responsabilidad patrimonial de la Administración.

En los supuestos en los que el daño se produce en un centro de enseñanza no superior pero el causante es mayor de edad, y por tanto responsable de sus actos, también puede haber responsabilidad del centro escolar si se aprecia concurrencia de responsables.

ANEXO II

Las mal llamadas novatadas

Asistí al Senado Español para aportar mi impresión junto al resto de comparecientes en relación a las novatadas en los colegios mayores. Es más, habíamos organizado un curso con la Defensora del Universitario de la Complutense en los Cursos de verano de El Escorial, en el que muy cariñosamente nos acompañó el Rector de tan insigne e histórica universidad.

Una cosa son las bromas aceptadas por las partes (quien las señala y quien las realiza), y otra bien distinta las conductas que dañan el honor, la dignidad y la intimidad de las personas y se imponen por la fuerza. Estamos hablando en ese caso de una conducta tipificada en el Código Penal.

Pareciera que todos los directores de residencias universitarias tendrían que mantener el mismo criterio y pauta de conducta, pues bien, o mejor dicho, pues mal, no es así. Hay quien entiende que no nos debemos meter en estos temas, que lo resuelvan los jóvenes entre ellos...

El problema se incrementa tristemente cuando quien ha sido acosado, y al convertirse en “veterano” reincide en esas conductas hoscas, agresivas, intimidatorias, que buscan ridiculizar.

Según J. M. Burgueño, Director del Colegio Mayor Loyola, no hay datos fiables, ni investigaciones ni apenas estudios.

En el curso 2011-2012, un grupo de cinco directores de CCMM e impulsados por la Asociación No Mas Novatadas se reunieron para poner en común sus experiencias y a partir de dichas reuniones elaboraron un Manifiesto contra las novatadas que sirvió a su vez de base para la moción que en septiembre de 2014 aprobó el Senado.

En estas experiencias observaron que las novatadas tienen

elementos comunes: el establecimiento de una jerarquía en la que los actores aceptaban los roles de superior e inferior; y la fortísima presión, que en algunos casos era directamente obligatoriedad. Estos factores se traducían en ciertos centros en actos de humillación y vejación, insultos, acosos, abusos, etc., mientras que en otros, la verdad, era más difícil calificarlos así, nos comenta el Director Burgueño.

En algunos Colegios Mayores ya se están implantando convivencias de nuevos alumnos a principio de curso, debates sobre las normas y participación activa, asi como la aparición de padrinos y madrinas. El Director Burgueño nos indica que en su Colegio Mayor a cada alumno nuevo se le asigna un padrino o una madrina, con intereses comunes para que de alguna manera sea su mentor en las primeras semanas de su estancia en el colegio.

ANEXO

IV

Cuentos, libros, vídeos, música, cine que nos permiten trabajar con niñas y niños esta grave problemática

1. Cuentos/Libros

Las lecciones entretejidas con historias tienen un gran potencial de llegar y de enseñar a niños y jóvenes de un modo atractivo y duradero.

La ficción suele ser menos amenazante que los hechos. Además permiten a los niños hablar sobre los conceptos relacionados con el acoso basados en una historia y entablar un diálogo para procesar las ideas, sentimientos y respuestas de los niños sobre este tema.

- *Orejas de mariposa,* Luisa Aguilar. Kalandraka, 2008 (más de 3 años).
- *El jardín de los abrazos,* José Antonio Luengo. Editorial Sentir, 2018 (más de 3 años).
- *¿Qué le pasa a Uma?,* Raquel Díaz Reguera. NubeOCHO, 2017 (más de 4 años).
- *El club de los valientes,* Begoña Ibarrola. SM, 2008 (más de 4 años).
- *Rojo o por qué el bullying no es divertido,* Jan de Kinder. Tramuntana, 2015 (de 6 a 8 años).
- *Malena Ballena,* Davide Cali. Libros del Zorro Rojo, 2010

(de 6 a 8 años).

- *Monstruo Pequeño dice ¡NO!,* Aslaug Jónsdóttir. Sushi Books, 2014 (más de 6 años).
- *Oliver Button es una nena,* Alfredo Gomez Cerda. Everest, 2002 (más de 6 años).
- *Magdalenas con problemas,* Ana Bergua Vilalta. Proteus Libros, 2011 (más de 7 años).
- *Nombres robados,* Josep Antoni Tássies. SM, 2010 (de 6 a 12 años).
- *¡No es tan fácil ser niño!,* Pilar Lozano Carbayo. Edebé, 2012 (de 9 a 13 años).
- *Juul,* Gregie de Maeyer. Loguez Ediciones, 2016 (más de 9 años).
- *Bajo el paraguas azul,* Elena Martínez. Ed. Nowevolution, 2015 (de 12 a 16 años).
- *Y luego ganas tú,* escrito por 5 Booktubers de gran influencia entre los jóvenes (Javier Ruescas, Andrea Compton, María Herrejón, Jedet Sánchez y Manu Carbajo). Nube de Tinta, 2017 (de 12 a 18 años).
- *Wonder. La lección de August,* R. J. Palacio. Nube de Tinta, 2012 (más de 12 años).
- *Por trece razones,* Jay Asher. Nube de Tinta, 2017 (más de 14 años).
- *Al otro lado de la pantalla,* Alba Quintas Garciandia. SM, 2012 (de 15 a 18 años).

2. Vídeos

Atrapados. Campaña de Sonae Sierra y la AEPAE (2018)
https://www.youtube.com/watch?v=DrJ1UprGQLo

#StopCiberAcoso. Movistar España (2018)
https://www.youtube.com/watch?v=fTG8lBDdHBo&feature=youtu.be

Experimento social *Por trece razones*. Netflix España (2018).
http://www.formulatv.com/videos/17487/experimento-social-net flix-espana-promocionar-por-13-razones/

LOU. Pixar (2017).
https://www.youtube.com/watch?v=IRs1sOgCNFI

Escuelas Seguras - Campaña 'Vuelta al Cole'. FELGTB (2017).
https://www.youtube.com/watch?v=9QkdZ8UPmcc
Versión animada junto con Pantallas Amigas (2018).
https://www.youtube.com/watch?v=7-4wi9sgq8I

In a Heartbeat. Ringling College of Art and Design. Esteban Bravo y Beth David (2017).
https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0

Piedra, papel y tijeras (Be together. Not the same). Mountain View. Android (2016).
https://www.youtube.com/watch?v=qnRGgqH64uU

Programa contra el acoso escolar de la ONG sueca Friends (http://friends.se/en/) (2012).
Pelirrojo (https://youtu.be/m-xFUtsq4k0)
Palabras duras (https://youtu.be/KlJe4h1E-CQ)
Fútbol (https://youtu.be/bcl4ji5yXaI)
Silencio (https://youtu.be/9cOtFj4z68I)
Invisible (https://youtu.be/UztPkqKuXw4)
Ciberbullying (https://youtu.be/cKydPpkpgmA)
Juntos (https://www.youtube.com/watch?v=h--qpbBEUqI).

Stand Up! Campaña publicitaria irlandesa contra el acoso LGTBIfobico. Dirigido por Aoife Kelleher y Anna Rodgers (2011)
https://www.youtube.com/watch?v=dOu3YZWeVYI

El encargado. Sergio Barrejón (2009).
https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=WgiB06NNo5E

In Real Life #BeStrong
https://www.youtube.com/watch?v=URvC6T_xhE0

Un día más. Realizado por alumnos de Imagen y Sonido del Instituto Pradolongo de Madrid y dirigido por Roberto Lázaro. Coordinado por Isabel Fernández y publicado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (1998).
https://www.youtube.com/watch?v=qnnC5PGzDsc
Este video va a acompañado por una unidad didáctica
https://convivencia.files.wordpress.com/2011/02/un_dia_mas.pdf

3. Cine

- *Bullying,* Josetxo San Mateo (2009).
- *Cobardes,* José Corbacho y Juan Cruz (2008).
- *Cyberbully,* Charles Binamébully (2011).
- *Despues de Lucia,* Michel Franco (2012).
- *El país del miedo,* Francisco España (2015).
- *Klass,* Ilmar Raag (2007).
- *Moonlight,* Barry Jenkins (2016).
- *Nerve: Un juego sin reglas* (2016)
- *Precious,* Lee Daniels (2009).
- *Wonder,* Stephen Chbosky (2017).

4. Teatro

- *Belcebú,* Elise Varela y Blanca Marsillach (2018).
- *Papel,* José Padilla (2016).

5. Música

- *Se buscan valientes,* El Langui (2017).
- *Tame Impala,* Elephant (2012).
- *Born this way,* Lady Gaga (2011)

- *Mean,* Taylor Swift (2010).
- *Believe in me,* Demi Lobato (2008)
- *Tras los libros,* Kiko y Shara (2006)
- *Jeremy,* Pearl Jam (1991).

Agradecimientos

Por compartir sus muchos conocimientos e implicarse en un tema tan grave que afecta a no pocos Ciudadanos Escolares.

Francisco M. Fernández Marugán.
Defensor del Pueblo.
Juan Manuel Fernández Martínez.
Vocal del Consejo General del Poder Judicial.
José Javier Huete Nogueras.
Fiscal de Sala Coordinador de Menores de la Fiscalía General del Estado.
Francisco Santolaya Ochando.
Presidente del Consejo General de la Psicología.
Helio Carpintero Capell.
Presidente de la Academia de Psicología de España.
M.ª José Díaz Aguado Jalón.
Académica de Número de la Academia de Psicología de España.
José Francisco Morales.
Académico de Número de la Academia de Psicología de España.
Gonzalo Musitu Ochoa.
Académico de Número de la Academia de Psicología de España.
Araceli Maciá Antón.
Académica de Número de la Academia de Psicología de España.
Maite Garaigordobil Landazabal.
Catedrática de Evolución Psicológica.
Anastasio Ovejero Bernal.

Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valladolid.

Santiago Yubero Jiménez.

Catedrático E.U. de Psicología Social en la Universidad de Castilla-La Mancha.

Amalio Blanco.

Catedrático de Psicología.

Universidad Autónoma de Madrid.

Victoria del Barrio

Profesora Emérita de Psicopatología Infantil.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Peter K. Smith.

Profesor Emérito de Psicología en el Goldsmiths College (Univ. de Londres).

Dan Olweus.

Catedrático de Psicología en la Universidad de Bergen, Noruega.

Andrés E. Crespo Espert.

Inspector de Educación.

Coordinador del equipo de apoyo contra el acoso escolar.

Subdirección General de la Inspección Educativa (Madrid).

José Antonio Luengo.

Psicólogo del Equipo de apoyo contra el acoso escolar.

Subdirección General de Inspección Educativa (Madrid).

Astrid Rodríguez Rovirosa.

Psicóloga del Equipo de Apoyo contra el Acoso Escolar (Asesora Técnico Docente) Subdirección General de la Inspección Educativa (Madrid).

Andrés González Bellido.

Autor y Coordinador General del Programa TEI.

Jose Manuel Burgueño.

Director del Colegio Mayor Universitario Loyola.

Javier García Morodo.

Jurista.

Ins. Mario Fernández.
División de Formación y perfeccionamiento.
Area de Policía Judicial.

Carmen Guaita.
Profesora y escritora.

AEPAE (Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar).

NACE (Asociación No al Acoso Escolar).

FELGTB (Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales).

José Luis Sancho Acero.
Director del Programa Alerta Bullying. GINSO.

Sophie Álvarez-Vieitez.
Subdirectora del Programa Alerta Bullying. GINSO.

Eva Cuadro.
Técnico de Prevención del Programa Alerta Bullying. GINSO.

María de Frutos.
Técnico de Prevención del Programa Alerta Bullying. GINSO.

Eduardo Atarés.
Director de la Residencia Campus Unidos. Programa recURRA-GINSO.

Natalia Kachmar.
Testimonio real.

Iván Morán Díaz.
Autor de la portada.

Irene López Vallo.
Psicóloga General Sanitaria.

Marisa Díaz.
Pedagoga.

Y a todas aquellas personas de la Comunidad Educativa, que con nombre y apellidos se implican día a día para prevenir, o arrancar de raíz esta violencia tan injusta como lesiva.

La huella del silencio es el segundo libro de Javier Urra de la colección Estrategias de Prevención y Afrontamiento.

Siguiendo el esquema de su primer libro *La Huella del Dolor,* nos presenta un buen diagnóstico del **Acoso Escolar** en la actualidad y profundiza en cómo prevenir y afrontar esta dura realidad de las aulas. Acompaña un verdadero informe con datos, estadísticas, bibliografía, propuestas, información de interés y algo que siempre es muy valorado que son cuentos, vídeos y libros para trabajar la prevención y saber cómo afrontar estas graves situaciones.

Tema: **Acoso Escolar**

Morata

www.edmorata.es

ISBN: 978-84-7112-865-2

Javier Urra
La huella del dolor
Estrategias de prevención
y afrontamiento de la
VIOLENCIA DE GÉNERO
Morata

La huella del dolor

Urra, Javier
9788471128577
176 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La violencia de género es estructural, sus raíces están extendidas por todo el mundo, desde una concepción del poder del varón patriarcal. Es instrumental, busca imponer, dominar. Nace de una equivoca educación a la niña para el tú, para el otro; y por contra al niño para sí mismo. El diagnóstico es certero, ahora hay que prevenir e intervenir con medidas claras, factibles, especificas y verificables. Estas son las que encontrará el lector.

Cómpralo y empieza a leer

John Bowlby

Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida

SEXTA EDICIÓN
Revisada

Morata

Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida

Bowlby, John
9788471128010
176 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La teoría del apego explica cómo el ser huma no desde su nacimiento necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con el objetivo de que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad. El establecimiento de este primer vínculo fun damenta la seguridad del niño pero también marca la futura seguridad del adulto.La teoría del apego se centra en la interacción entre, principalmente, madre e hijo, o cualquier mayor colocado en el lugar de protector. No solo es la necesidad del bebé sino la de los adultos que se ubican en ese lugar, son adultos sensibles y receptivos a las relaciones sociales y permanecen como cuidadores consistentes. Cuando el bebé comienza a gatear y caminar, empieza a utilizar las figuras conocidas como una relación de confianza y seguridad. La reacción de los padres lleva al desarrollo de patrones de apego y conduce a la construcción de modelos internos que guiarán las percepciones individuales, emociones y pensamientos del niño.Bowlby fue un creador y un investigador clínico que supo incluir en su formulación teórica conceptos interaccionales en un tiempo en que las conductas se analizaban de manera intrapsíquica y lineal. Su teoría del apego constituye la base de la seguridad y de la futura valoración personal que asegura en cierta manera lograr reproducir en nosotros mismos

esos patrones positivos internalizados.Es una gran suerte que Editorial Morata vuelva a publicar este material que recoge investigaciones y conferencias del autor y para mí es un honor ser invitado a escribir su prólogo a la sexta edición. Todos los textos de cada capítulo son inspiradores e invitan a reflexionar la clínica. Este libro es un legado y como tal nunca muere.

Cómpralo y empieza a leer

Jean Piaget
y Bärbel Inhelder

Psicología del niño

Edición, prólogo e índices de
Juan Delval

NUEVA EDICIÓN COMPLETAMENTE REVISADA

Morata 95

Raíces de la memoria · Raíces de la memoria · Raíces de la memoria · Raíces de la

Psicología del niño (ed. renovada)

Piaget, Jean
9788471128041
166 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Piaget e Inhelder, escribieron numerosos libros, pero éste es probablemente el único en el que se resumen sus concepciones sobre todos los aspectos del desarrollo que estudiaron y que incluyen los estudios sobre el nacimiento de la inteligencia, la construcción de lo real, la formación temprana de las primeras categorías del pensamiento, el surgimiento de las capacidades de representación, las operaciones concretas, las operaciones formales, pero también sus estudios sobre la percepción y la inteligencia, sobre el juicio moral, y además se ocupan también de los aspectos afectivos y sociales del desarrollo, discutiendo las opiniones de psicoanalistas (incluyendo a Freud) y de otros autores. No se descuida ninguno de los aspectos que se estudiaron en Ginebra a lo largo de muchos años. El lector tiene en sus manos un resumen bastante completo de los trabajos de Piaget y sus colaboradores hasta la fecha en que fue publicado, que proporciona una perspectiva comprensiva del enfoque piagetiano y de sus orientaciones teóricas. Por ello sigue siendo una obra de mucha utilidad para el estudioso del desarrollo humano. En esta nueva edición se ha realizado una nueva traducción, se ha completado la bibliografía, se han añadido ilustraciones sobre las pruebas de Piaget, así como un índice de autores y de materias, precedido por un prólogo de Juan Delval, que estudió con Piaget en Ginebra.

Cómpralo y empieza a leer

Steinar Kvale
Las entrevistas en Investigación Cualitativa
planificación
transcripción
preguntas
epistemología
Experiencia
Morata
Colección: Investigación Cualitativa
Dirección: Uwe Flick

Las entrevistas en investigación cualitativa

Kvale, Steinar
9788471126887
200 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Las entrevistas son uno de los principales enfoques en la recogida de datos en la investigación cualitativa. Conocemos una variedad de formas de hacer entrevistas con objetivos y principios diferentes. Al mismo tiempo, la entrevista se presenta con varias ventajas, prácticas y problemas diversos comunes a todas las opciones de su realización. Podemos estudiar la realización de entrevistas en niveles diferentes: teórico, epistemológico, ético y práctico. Una vez que la entrevista se ha realizado, le siguen varios pasos: las formas específicas de documentar lo que ha ocurrido en la entrevista individual llevan a necesidades y reglas para la transcripción. Los datos obtenidos demandan formas específicas de realización del análisis cualitativo. La realización de entrevistas trae consigo necesidades específicas de aumentar la calidad de la entrevista en general y su validez en particular, y finalmente de informar de lo que se dijo y cómo se analizó. Este libro trata muy detalladamente todas estas cuestiones de la realización de entrevistas y se basa en la larga experiencia del autor en la realización de entrevistas y en escribir sobre ellas y su realización. Este libro es una parte de la colección de investigación cualitativa que dirijo y tiene un sólido enfoque en la recogida de datos, pero también en cuestiones específicas sobre el análisis y la evaluación de esta forma

específica de datos. Por consiguiente, algunos de los otros libros de la colección deberían ser útiles para complementar lo que se dice en esta obra. En particular, los volúmenes de GIBBS (2007) sobre análisis de datos cualitativos y de RAPLEY (2007a) sobre análisis de discurso y de conversación dan más información sobre cómo analizar los datos cualitativos procedentes de entrevistas (y de otras fuentes). El libro de FLICK (2007a) entra más en los detalles de la planificación y el diseño de la investigación cualitativa (y de la realización de entrevistas) en general.

Cómpralo y empieza a leer

Uwe Flick
El diseño de Investigación Cualitativa
grupo de discusión
visual
muestreo
etnografía
Entrevista
Morata
Colección: Investigación Cualitativa
Dirección: Uwe Flick

El diseño de la Investigación Cualitativa

Flick, Uwe
9788471128072
168 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El diseño de la Investigación Cualitativa es el volumen con el que se abre esta colección. Proporciona una introducción a la investigación cualitativa muy últil para justificar cómo planificar y diseñar un estudio concreto, sus distintos pasos e instrumentos. Perfila un marco para los otros volúmenes, centrándose en problemas y dilemas que suelen plantearse y en cómo resolverlos en el proceso de investigación. Trata cuestiones referidas al diseño, los pasos para su realización y puesta en práctica; debate problemas habituales y cuestiones pragmáticas como el de los recursos necesarios, pero también asuntos como la calidad de la investigación cualitativa y sus implicaciones éticas. Uwe FLICK escribe esta obra con un enfoque más general que los otros de la serie. Aquí, las cuestiones de diseño se debaten desde ángulos diferentes, añadiendo una perspectiva más comparativa. Se centra también en cómo se desarrollan las preguntas de investigación, teniendo en cuenta intereses de investigación más generales, las experiencias personales y el contexto sociopolítico. Asimismo, se analizan los recursos, fases y requisitos necesarios para que la investigación cualitativa funcione. Este volumen, en síntesis, tiene dos funciones en el contexto de la colección: como obra autónoma, aspira a dar una explicación cabal de los problemas y soluciones en

el campo del diseño de la investigación cualitativa; como un elemento más, añadido a los otros volúmenes de la Colección Investigación Cualitativa, completa el marco de justificación en sus niveles teórico, metodológico y práctico. Todos los libros de esta serie se han enfocado teniendo en cuenta las necesidades de muy diferentes tipos de personas, por lo que serán muy útiles para una gran diversidad de profesionales, investigadores, docentes y estudiantes de ciencias sociales, medicina, enfermería, comunicación, periodismo, educación, psicología, etc.

Cómpralo y empieza a leer